Ministère
de
l'Éducation
Ontario

# *Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario*

88-05377/

# Étude

# sur le système d'éducation

# et les abandons scolaires

# en Ontario

Le 30 novembre 1987

L'Honorable Chris Ward
Ministre de l'Éducation
Gouvernement de l'Ontario
Queen's Park
Toronto

Monsieur le Ministre,

En mars 1987, j'étais chargé d'entreprendre une étude spéciale sur l'éducation et de présenter mon rapport au ministre de l'Éducation dans un délai d'un an.

Mon mandat était le suivant :

> Présenter des recommandations pour que le système d'éducation de l'Ontario, tant dans les faits que dans sa perception, réponde pleinement aux besoins des jeunes et reflète la réalité du monde du travail où ils s'apprêtent à faire leur entrée, en accordant une attention particulière au problème du taux élevé des abandons scolaires.

Comme des milliers d'enfants et de jeunes sont touchés chaque année par les politiques et programmes examinés dans cette étude, il m'a semblé important de mener à bien ce travail avec le sentiment de son urgence.

En vous présentant mon rapport final, je tiens à vous remercier de la confiance que vous m'avez témoignée en me demandant d'étudier ces questions cruciales pour l'avenir de l'Ontario, et vous prie d'agréer, Monsieur le Ministre, l'assurance de mes sentiments les plus distingués.

George Radwanski

## Remerciements

Ce rapport n'aurait pas été possible sans l'aide d'une équipe restreinte de personnes qui ont consacré des efforts et une énergie considérables pour faire un travail de qualité soutenue dans des délais rigoureux. Je tiens à les remercier vivement de leur collaboration.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude à Ann C. Jamieson, qui m'a efficacement secondé en sa qualité d'adjointe et de responsable de la recherche; à Bruce Cox, qui a été détaché de la direction de l'école secondaire C.W. Jefferys, de North York, pour fournir à l'équipe des services inestimables d'analyse des politiques ainsi que des conseils judicieux; à Shirley Le Claire, qui a assumé le travail indispensable du secrétariat avec une amabilité et une compétence de tous les instants.

Je remercie particulièrement les fonctionnaires du ministère de l'Éducation, dont la collaboration nous a été précieuse au cours de notre travail, notamment les préposés à la bibliothèque du ministère. Je tiens aussi à souligner que le personnel de la division des statistiques du ministère du Trésor et de l'Économie nous a apporté une aide précieuse au plan du traitement des données.

Bien d'autres personnes, dans la fonction publique et ailleurs, ont bien voulu nous communiquer leurs suggestions et commentaires. Je tiens à remercier chacune de son aide précieuse.

## TABLE DES MATIÈRES


| | Page |
|---|---|
| INTRODUCTION | 1 |
| PREMIÈRE PARTIE : REDÉCOUVRIR UNE PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION | 6 |
| I. Résumé | 6 |
| II. Le rôle essentiel de l'éducation | 10 |
| III. Le contenu de l'éducation | 24 |
| DEUXIÈME PARTIE : BIEN COMPRENDRE LE PROBLÈME DES ABANDONS SCOLAIRES | 63 |
| I. Résumé | 63 |
| II. Les dimensions du problème | 66 |
| III. Quels sont les élèves qui abandonnent l'école? | 69 |
| IV. Causes des abandons scolaires | 85 |
| V. Incidences éducatives des abandons scolaires | 99 |
| VI. Moyens de remédier aux abandons scolaires | 100 |
| TROISIÈME PARTIE : RÉAFFIRMER NOTRE SENS DES FINALITÉS | 120 |
| I. Résumé | 120 |
| II. Les apprentissages préscolaires | 122 |
| III. L'école élémentaire | 126 |
| IV. L'école secondaire | 152 |
| V. L'éducation et la société | 182 |
| CONCLUSION : RÉAFFIRMER LA PERTINENCE DE L'ÉDUCATION | 184 |
| RÉSUMÉ DES OBSERVATIONS | 188 |
| RÉSUMÉ DES RECOMMANDATIONS | 194 |
| NOTES | 201 |

## INTRODUCTION

Depuis la parution du rapport Hall-Dennis, en 1968, nous n'avons pas eu de débat de fond en Ontario sur les buts et les objectifs de l'éducation.

Après avoir consacré presque une année à étudier la situation de l'enseignement élémentaire et secondaire en Ontario, je suis convaincu qu'il est extrêmement urgent de débattre cette question aujourd'hui.

Ce n'est pas que notre système d'éducation se soit forcément détérioré. Compte tenu des attentes nombreuses et variées auxquelles on lui demande de répondre, il se porte peut-être mieux, dans l'ensemble, que jamais auparavant. Malgré tout, il présente trop de lacunes -- manque de clarté des buts, efficacité réduite de l'enseignement, résultats médiocres des élèves -- pour répondre aux besoins actuels, sans parler des besoins complexes de demain.

L'impression la plus vive que je dégage de cette étude, c'est qu'au plan de la philosophie de l'éducation, le système tourne de plus en plus à vide. Les éducateurs et les fonctionnaires de l'éducation savent bien que les principes et les priorités établis il y a 20 ans dans le rapport Hall-Dennis sont maintenant dépassés par la réalité d'aujourd'hui, sans pour autant qu'une nouvelle stratégie cohérente ait été arrêtée pour les remplacer. On a plutôt tendance à recourir sans cesse à des moyens improvisés, à des demi-mesures et à des compromis pour combler le fossé qui existe entre les différents points de vue conflictuels.

Nous vivons aujourd'hui dans un monde très différent de celui qui existait -- ou que l'on pensait exister -- il y a 20 ans, lorsque le rapport Hall-Dennis déclarait sur un ton lyrique que "le but sous-jacent de l'éducation est de permettre

à l'homme d'approfondir sa quête incessante de la vérité" et recommandait un système dans lequel "l'apprenant ne sera pas exclusivement ou principalement confronté à des sujets établis d'avance pour répondre aux exigences de la logique des adultes, mais pourra étudier avec enthousiasme des choses qu'il peut apprécier en raison de leur intérêt et de leur valeur dans la vie trépidante du monde actuel."

Ce rapport reflétait fidèlement la mentalité individualiste de la jeunesse des années 1960, selon laquelle une éducation pertinente accorde une importance secondaire au contenu et subordonne l'acquisition des connaissances à la poursuite des buts plus abstraits de l'épanouissement individuel et de l'estime de soi.

Mais la pertinence est une cible mobile. Que ce point de vue ait ou non jamais été valable, il est aujourd'hui tout à fait dépassé. Nous sommes obligés de reconnaître que nous vivons à une époque où la prospérité collective et le bien-être individuel dépendront de plus en plus non seulement de la possession de diverses qualités affectives, mais aussi de l'acquisition de connaissances théoriques et pratiques précises.

L'étude précédente que j'ai effectuée pour le gouvernement sur le secteur tertiaire de l'Ontario m'a convaincu que cette province -- tout comme l'ensemble du Canada, les États-Unis et plus d'une douzaine d'autres pays industrialisés -- connaît aujourd'hui une transformation socio-économique tout aussi fondamentale que le passage antérieur d'une société agricole à une société industrialisée. De façon générale, cette transformation se caractérise par le fait que les activités économiques prédominantes se sont déplacées de la production des biens à la fourniture de services, et de l'exploitation des matières premières à la prépondérance des connaissances humaines.

Dans ce nouveau contexte économique, nos jeunes n'éprouveront pas longtemps un sentiment d'épanouissement ou d'estime d'eux-mêmes s'ils se retrouvent incapables de faire autre chose que des travaux serviles, sans issue, parce qu'ils n'ont pas les connaissances théoriques et pratiques nécessaires. Et le sentiment collectif d'épanouissement et de fierté de notre société ne sera guère rehaussé si notre niveau de vie diminue constamment parce qu'une population insuffisamment instruite n'aura pas relevé le défi de la concurrence dans une économie globale de plus en plus rigoureuse.

Il importe absolument que la recherche des moyens d'améliorer notre système d'éducation ne se transforme pas en une recherche de boucs émissaires auxquels pourraient être attribuées les lacunes actuelles, ce qui serait tout aussi injuste que stérile. J'ai pu constater au cours de mon étude le degré élevé d'engagement et de souci de leur travail dont font preuve les enseignants, les conseillers d'orientation, la direction des écoles, les agents de supervision, les conseillers scolaires et les fonctionnaires du ministère de l'Éducation. Les conclusions et recommandations de ce rapport découlent de cette prémisse : toutes les parties en cause ont véritablement à coeur de dispenser une éducation de qualité.

Simultanément, il peut être bon de réaffirmer ici une autre prémisse fondamentale : le système d'éducation n'existe pas pour répondre aux convenances des enseignants ou même pour leur assurer un emploi, ni pour répondre aux aspirations des syndicats ou des fédérations, ni pour satisfaire aux désirs des fonctionnaires d'éviter les tensions avec les divers groupes de pression. Les écoles élémentaires et les écoles secondaires n'existent que pour assurer à nos jeunes la meilleure éducation possible, et c'est là le seul but qui doit servir de critère final d'évaluation des moyens possibles de l'améliorer davantage.

Ce rapport prête inévitablement flanc à la critique, car il n'est pas l'oeuvre d'un éducateur de métier. Certes, il y a lieu de faire preuve d'une grande modestie lorsqu'on se trouve appelé à présenter une analyse et des recommandations dans un domaine auquel un grand nombre de personnes très qualifiées ont consacré toute leur carrière. Ce qui me rassure un peu, cependant, c'est que je crois que l'éducation n'appartient pas en dernière analyse aux éducateurs, mais qu'elle relève de l'ensemble de la société, et qu'il peut être utile de lui apporter un éclairage extérieur, qui ne reflète pas l'une ou l'autre des positions philosophiques ou des écoles méthodologiques des milieux de l'éducation.

Néanmoins, j'ai cherché à compenser mes propres lacunes en sollicitant les avis spécialisés de tous les milieux. En plus de comporter un examen approfondi de la documentation pertinente de sources canadiennes et étrangères et de faire appel à une analyse détaillée des données quantitatives, cette étude reflète de nombreux échanges avec les principaux spécialistes de l'éducation au Canada et aux États-Unis, avec les nombreux intervenants au palier scolaire (enseignants, direction, conseillers d'orientation, conseillers scolaires, élèves et parents), avec des représentants des divers organismes professionnels des milieux de l'éducation et avec des fonctionnaires du ministère de l'Éducation.

Désireux de présenter un rapport qui puisse être largement diffusé et faire l'objet d'un débat public, j'ai préféré le rédiger de façon concise plutôt que de lui accorder le traitement détaillé que nécessiterait un document plus théorique, et j'ai choisi de présenter de façon générale mes recommandations sans entrer dans les détails. Les divers documents d'appui peuvent être consultés séparément au ministère de l'Éducation.

Si la présentation des recommandations du rapport s'inspire d'un grand sentiment d'urgence, il importe cependant de souligner que leur application ne peut pas et ne doit pas se faire du jour au lendemain. Il serait profondément injuste, par exemple, d'imposer soudain aux élèves actuels des écoles secondaires des changements considérables pour lesquels ils n'ont pas été suffisamment préparés jusqu'ici.

La mise en oeuvre de certaines recommandations doit naturellement se faire de façon progressive. Ce qu'il faut cependant éviter, c'est la progressivité dans les décisions à prendre touchant les éléments à mettre peu à peu en oeuvre. Cela ne ferait que perpétuer le dérapage, l'incertitude et la prolifération des changements partiels qui constituent l'une des plus grandes faiblesses du système actuel.

Ce qu'il faut, au contraire, c'est une politique claire et explicite sur le renouveau et la consolidation de notre système d'éducation au cours des années à venir et un échéancier de mise en oeuvre. Nous espérons que le présent rapport contribuera à l'élaboration de cette politique.

## PREMIÈRE PARTIE :
## REDÉCOUVRIR UNE PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION

### I. RÉSUMÉ

À une époque où la prospérité sociale et le bien-être individuel dépendent de plus en plus d'une éducation de qualité, environ un jeune sur trois en Ontario abandonne l'école secondaire avant d'avoir terminé la 12$^{e}$ année.

D'autres jeunes, innombrables, sont des "décrocheurs psychologiques" : ils errent sans but à travers le système en essayant de satisfaire aux conditions minimales de l'obtention d'un diplôme, puis abordent la vie adulte sans avoir encore toutes les connaissances, les aptitudes et les attitudes nécessaires pour jouer efficacement leur rôle dans la société complexe et exigeante d'aujourd'hui.

---

En fait, compte tenu du problème des abandons scolaires et des très graves lacunes du niveau "fondamental" et du niveau "général", il se peut fort bien que seuls les 52 pour cent des élèves qui terminent avec succès les cours du "niveau avancé" retirent de leurs études secondaires ce qui peut ressembler à une formation suffisante.

---

À lui seul, le taux de décrochage de 30 à 33 pour cent apparaît renversant, voire scandaleux, dans une société qui a la prétention de bien comprendre l'importance de l'éducation. Intuitivement, nous comprenons que ce taux représente un gaspillage tragique de possibilités au plan individuel comme au plan collectif.

Pourtant, le taux de décrochage n'est que le symptôme le plus visible d'un problème plus général qui nécessite l'attention. Si un tiers des clients, dans un domaine aussi important que l'éducation et dans une société aussi consciente que la nôtre de son importance, essaient le produit et s'en détournent insatisfaits, il ne faut pas se demander ce qui ne va pas chez les clients ou comment faire pour les garder, mais bien plutôt ce qui ne va pas du côté du produit et comment faire pour l'améliorer.

La question est opportune, car le système d'éducation de l'Ontario traverse actuellement une crise profonde d'incertitude quant à sa finalité. Secoués par des attentes et des exigences souvent conflictuelles, nos écoles et les responsables de l'orientation de l'éducation ont cherché à tenir compte de toutes les pressions exercées en adoptant une série apparemment interminable de correctifs et d'accommodements.

On ne peut même pas supposer que tous conviendront que les statistiques sur les abandons scolaires suffisent à démontrer de façon concluante l'existence d'un problème qui exige l'intervention des responsables publics. L'importance que nous accordons à ces statistiques dépend entièrement des buts que nous établissons pour notre système d'éducation. Or, à l'heure actuelle, ces buts ne sont pas clairement établis.

Si nous visons simplement à faire en sorte que chaque jeune qui le désire ait la possibilité d'acquérir la formation secondaire la plus complète possible, un taux de réussite d'environ 67 pour cent ne permet pas alors nécessairement de conclure aux insuffisances du système. En fait, ce taux se compare avantageusement avec un passé récent : dans les années 1950, seuls environ 40 pour cent des élèves de l'Ontario terminaient leur 12$^{e}$ année.[1] Dans cette optique, nous pouvons regretter qu'un tiers de nos jeunes n'aient pas encore

la motivation ou les aptitudes nécessaires pour élargir leurs horizons -- puis concentrer nos énergies sur ceux qui désirent étudier.

Mais si nous visons à faire en sorte que tous nos jeunes, à l'exception de ceux qui sont atteints de déficiences mentales graves, terminent au moins des études secondaires avant de faire leur entrée dans la vie adulte, on doit alors considérer qu'un taux de décrochage de plus de 30 pour cent est révoltant et inacceptable et nécessite des correctifs immédiats.

Quel est donc le but que nous visons?

Jusqu'à maintenant, les signaux ne sont pas clairs. D'une part, les milieux universitaires, les entreprises et les responsables politiques vantent l'importance de plus en plus grande de l'éducation. D'autre part, la loi ontarienne autorise les élèves à quitter l'école à 16 ans -- soit à un âge où la plupart n'ont pas dépassé la 10$^{e}$ année. Souvent, les enseignants pensent même que les élèves qui manquent de motivation ou d'aptitude feraient mieux d'abandonner leurs études et de se trouver un travail.[2] En fait, seule une minorité des décrocheurs d'aujourd'hui signale que le personnel scolaire a vraiment cherché à les en dissuader lorsqu'ils ont discuté de la possibilité d'abandonner leurs études.[3]

Certains indices récents, notamment la mise sur pied de cette étude, montrent clairement que le gouvernement de l'Ontario ne considère pas acceptable le taux actuel des abandons scolaires. En mars 1987, le Premier ministre Peterson déclarait que ce problème oblige à s'interroger "sur l'efficacité d'un système qui ne rend pas service aux jeunes".[4] Une section a été mise sur pied au ministère de l'Éducation pour coordonner les programmes de maintien des élèves à l'école. En outre, à l'occasion du discours du Trône, le 28 avril 1987, plusieurs initiatives ont été annoncées en

vue de réduire d'un tiers le taux de décrochage d'ici cinq ans. Ce sont-là des mesures importantes de redressement.

---

Mais on ferait sûrement fausse route si l'on abordait cette question en pensant seulement à établir des cibles numériques et à trouver des façons de garder les jeunes à l'école jusqu'à ce qu'ils obtiennent leur diplôme. Même si tous nos jeunes passaient non pas 12 ans, mais 20 ans à l'école, nous aurions quand même produit une génération d'ignares insuffisamment formés si ces années passées à l'école sont consacrées à des études vaines ou non pertinentes.

---

C'est pourquoi il importe, avant d'élaborer une stratégie valable à long terme, de répondre d'abord à des questions beaucoup plus fondamentales :

- Voulons-nous vraiment que tous les jeunes poursuivent leurs études secondaires au moins jusqu'à ce qu'ils terminent leur 12$^{e}$ année?

- Si oui, pourquoi? Que voulons-nous qu'ils apprennent? Et sont-ils vraiment susceptibles de l'apprendre en restant à l'école jusqu'à la fin de leurs études secondaires?

Si la société ontarienne ne peut dégager un consensus sur ces questions qui sont au coeur même de la politique de l'éducation -- en d'autres termes, si la stratégie adoptée ne peut être fondée sur une philosophie de l'éducation claire et bien comprise -- il serait tout aussi futile de s'interroger sur les abandons scolaires que de se demander comment faire pour garder tout le monde à bord d'un véhicule sans d'abord s'entendre sur la destination.

## II. LE RÔLE ESSENTIEL DE L'ÉDUCATION

### 1. L'éducation et l'économie

Le système d'éducation n'a pas tellement changé, ces dernières années. Ce qui a changé, c'est l'importance que nous devons lui accorder pour notre survie même dans un monde de plus en plus compétitif.

On reconnaît depuis longtemps que l'éducation joue un rôle important dans la croissance économique. Mais elle prend aujourd'hui une importance capitale pour relever avec succès le défi de la concurrence internationale.

Dans cette nouvelle économie planétaire globale, les activités de fabrication peuvent se dérouler dans les pays où les coûts de production sont les plus faibles, et les produits sont ensuite facilement acheminés vers tous les marchés du monde. De la même façon, les activités plus complexes du secteur tertiaire -- par exemple, dessin d'architecture, dessin technique, traitement des données ou conception de logiciels -- peuvent se dérouler presque partout et les résultats peuvent être transmis aux clients grâce aux télécommunications et aux liaisons informatiques.

Comme les capitaux et les technologies peuvent être répartis partout dans le monde, la variable essentielle de la compétitivité est maintenant la qualité des travailleurs, c'est-à-dire leur degré de connaissances théoriques et pratiques, leur capacité d'adaptation, leur ingéniosité et leur motivation.

Comme l'explique l'Étude du secteur tertiaire de l'Ontario : "Pour soutenir efficacement la concurrence, dans une nouvelle économie globale axée sur les connaissances et qui dépend principalement du capital humain, l'excellence de la

formation de nos travailleurs constitue notre atout stratégique le plus important. Dans cette nouvelle économie fondée sur les connaissances, l'éducation est un élément tout aussi fondamental de l'infrastructure publique que l'étaient auparavant les routes, les voies ferrées, les ports et les sources d'énergie dans une économie axée sur la fabrication. Dans ce contexte, il faudra de plus en plus compter sur un nombre suffisant de spécialistes d'envergure mondiale pour assurer l'innovation et l'orientation, et sur des travailleurs possédant les connaissances pratiques et la souplesse nécessaires pour accomplir des tâches complexes et en constante évolution."[5]

Il est facile de comprendre pourquoi la situation a ainsi évolué.

Dans notre économie antérieure, axée sur la fabrication, les connaissances étaient en grande partie remplacées par les machines. La production en série dépendait principalement de la mise au point de machines qui pouvaient être commandées par un grand nombre de travailleurs relativement peu spécialisés, qui avaient chacun reçu la formation suffisante pour exécuter une seule tâche répétitive.

Aujourd'hui, la diffusion globale des technologies a généralisé l'emploi de ces machines, de plus en plus complexes au plan de la puissance et de la souplesse, dans les nouveaux pays en voie d'industrialisation. En plus d'avoir accès à des matières premières comparativement peu coûteuses, ces pays disposent d'une multitude de travailleurs peu spécialisés -- non moins efficaces que les nôtres -- qui acceptent des heures de travail beaucoup plus longues et des salaires beaucoup plus bas que dans les autres régions économiques avancées comme l'Ontario.

L'internationalisation croissante de l'économie a pour conséquence que l'Ontario -- tout comme l'ensemble du

Canada, les États-Unis et presque tous les autres pays industrialisés avancés -- ne peut plus espérer soutenir efficacement la concurrence au plan de la production en série de biens standardisés, qui fait appel à des travailleurs relativement peu spécialisés. Notre seule possibilité d'être compétitifs à long terme se trouve plutôt du côté des activités tertiaires axées sur les connaissances, et des activités de fabrication très poussées qui font appel à une main-d'oeuvre souple et spécialisée.

Le défi que nous devons relever à cet égard est le même que celui décrit aux États-Unis, en 1986, dans un rapport du Carnegie Forum on Education and the Economy : "Si l'Amérique entend garder sa compétitivité comme elle l'a fait par le passé --en tirant le meilleur parti possible de ses travailleurs peu spécialisés -- elle doit alors accepter les niveaux de salaires qui prévalent dans le monde pour les travailleurs peu spécialisés et semi-spécialisés. Cela veut dire que nous devons nous préparer à un recul important de notre niveau de vie. La seule autre voie, c'est de repenser notre conception du rôle du travailleur dans l'économie. À l'avenir, les sociétés où les niveaux de salaires seront élevés seront celles dont l'économie est fondée sur le recours à des travailleurs hautement spécialisés et l'utilisation des technologies les plus avancées... Il n'est pas exagéré de dire que l'Amérique doit maintenant offrir au grand nombre la même qualité d'éducation qu'elle réservait jusqu'ici à quelques privilégiés. Sinon, elle connaîtra une érosion constante de son niveau de vie."[6]

Un travailleur spécialisé, dans ce contexte, ce n'est pas quelqu'un qui a simplement été formé à appliquer certaines aptitudes spécialisées au travail. Une formation générale de qualité constitue un préalable indispensable.

Comme le souligne A.R. Dobell, président de l'Institute for Research on Public Policy : "Il n'est tout simplement pas possible de prévoir les aptitudes particulières qui seront requises des travailleurs même d'ici cinq ans. C'est pourquoi le travailleur dont la formation en mécanique a été axée sur l'acquisition d'aptitudes précises se trouvera sûrement dans une position beaucoup moins avantageuse que celui qui a appris à étudier, à penser de façon autonome et à apprendre rapidement."[7]

La même priorité est soulignée par le Conseil économique du Canada, dans une déclaration de principes faite en 1987 sur la technologie et l'emploi : "L'éducation est la pierre angulaire de la société. On ne peut en méconnaître l'importance dans un monde de haute technologie, car les connaissances acquises deviendront rapidement désuètes en raison du rythme accéléré du changement. Le système d'éducation doit donc relever un défi de taille : préparer des travailleurs mobiles, souples, capables de s'adapter et polyvalents. L'aptitude à apprendre sera le principal atout de demain."[8]

Cette obligation imposée au système d'éducation est essentielle en soi, mais elle s'impose avec encore plus d'urgence du fait que nos plus proches concurrents parmi les pays industrialisés avancés, notamment les États-Unis, se concentrent aussi sur cette question. Avec le temps, le retard que nous mettrions à y répondre se traduirait inévitablement par un recul de notre compétitivité.

Comme le dit la U.S. National Commission on Excellence in Education, dans son rapport de 1983 A Nation At Risk, largement diffusé : "La connaissance, l'apprentissage, l'information et la compétence technique sont les nouvelles matières premières du commerce international et se diffusent aujourd'hui dans le monde avec la même vigueur que les

médicaments miracles, les engrais synthétiques et les jeans auparavant. Quand ce ne serait que pour maintenir et améliorer le peu de compétitivité que nous avons encore sur les marchés internationaux, nous devons nous consacrer à la réforme de notre système d'éducation à l'avantage de tous : jeunes et vieux, riches et pauvres, majorité et minorités. L'éducation est l'investissement indispensable au succès à l'aube du nouvel âge de l'information."[9]

## 2. L'éducation et l'individu

### a) Évolution du marché du travail

En même temps qu'elle devient la clé de la compétitivité pour les sociétés, l'éducation est aussi la clé du succès dans le monde du travail.

Si une éducation poussée a toujours conféré des avantages, une formation insuffisante ou le manque d'aptitudes précises n'ont pas empêché les gens, par le passé, de trouver un emploi stable, assez bien rémunéré. Presque tout le monde pouvait trouver un emploi à condition d'y mettre l'effort nécessaire. En fait, il n'était pas rare de voir des gens brillants et très motivés, qui n'avaient pas fait de longues études, commencer au bas de l'échelle dans une entreprise et gravir les échelons jusqu'aux postes de la haute direction, parfois même jusqu'à la présidence de grandes entreprises.

Ce n'est plus le cas aujourd'hui.

---

L'échelle professionnelle a été coupée, et les jeunes qui commencent au bas de l'échelle en ayant une formation générale insuffisante et des aptitudes réduites pourront tout au plus rester au bas de

l'échelle, occupant des emplois peu rémunérés et sans issue. Plus vraisemblablement, ils se retrouveront de moins en moins employables, car le nombre de ces emplois marginaux diminue constamment.

---

Cette situation s'explique par la conjugaison d'au moins trois facteurs : l'internationalisation de la production, l'informatisation et la robotisation des activités, et le déplacement des activités de fabrication vers les services.

En raison de l'internationalisation de la production, dont nous avons parlé plus haut, les emplois peu spécialisés dans le secteur de la fabrication disparaissent inexorablement de notre économie et se retrouvent dans les pays où les salaires sont beaucoup plus bas.

Comme l'explique le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) : "Les exportations de biens et services des pays industrialisés vers les pays en voie de développement sont fondées sur un travail qui comporte une composante technique ou éducative importante, et leurs importations de biens des pays en voie de développement sont fondées sur un travail qui comporte une composante technique ou éducative plus faible. C'est pourquoi l'augmentation du volume des échanges internationaux entraîne dans les pays industrialisés une baisse constante de la demande en main-d'oeuvre intérieure peu spécialisée... Les jeunes, qui sont en concurrence dans leur propre société avec des travailleurs adultes qui reçoivent à peu près la même rémunération, se retrouvent aujourd'hui en concurrence avec les travailleurs des autres pays qui reçoivent une rémunération beaucoup plus faible."[10]

Simultanément, la logique même des nouvelles technologies est de faire appel à la production fournie par les ordinateurs et les robots pour remplacer le travail humain non spécialisé ou répétitif. Contrairement à ce que l'on croit généralement, l'informatisation n'a pas pour effet de réduire les besoins en main-d'oeuvre spécialisée et de permettre à des travailleurs peu instruits et non spécialisés de gagner leur vie en apprenant à enfoncer quelques boutons; elle fait plutôt de ces travailleurs des employés excédentaires.

Les machines étant de plus en plus en mesure d'effectuer des tâches courantes -- non seulement dans les usines, mais aussi dans les bureaux, les banques, les établissements de restauration-minute et une gamme pratiquement infinie d'autres entreprises -- il vaut la peine de payer des gens pour leur confier uniquement des tâches que les machines ne peuvent pas faire, par exemple le diagnostic d'une panne lorsqu'une machine ne fonctionne pas de façon satisfaisante, la résolution novatrice d'un problème inhabituel, les relations humaines, etc. Comme l'éventail des responsabilités et de la prise de décisions de chaque travailleur s'en trouve élargi, l'acquisition des connaissances et des aptitudes nécessaires -- et donc, l'éducation -- devient indispensable au travail.

Voici comment cette question se trouve résumée dans une étude importante publiée par Conservation of Human Resources, de l'Université Columbia : "La nécessité de parfaire ses connaissances s'explique par trois raisons principales : tout d'abord, l'utilisation maximale de la nouvelle technologie conduit souvent à regrouper des tâches qui avaient été fragmentées entre plusieurs travailleurs. En deuxième lieu, comme les systèmes intelligents assument les fonctions de traitement, les travailleurs n'ont plus que les fonctions de diagnostic et de résolution de problèmes. En troisième lieu, le déplacement vers les fonctions de résolution de problèmes aux échelons inférieurs de l'entreprise exige une décentralisation simultanée du processus décisionnel."[11]

En plus des effets de l'automatisation et de la concurrence globale, le nombre d'emplois disponibles pour les personnes peu instruites décline constamment par le glissement vers une économie dont le secteur des services constitue de loin la composante la plus importante. Ce secteur, qui comprend toutes les activités économiques étrangères au secteur primaire et à la fabrication, représente déjà 73 pour cent de l'emploi et 70,2 pour cent du produit intérieur brut de l'Ontario -- et 80 pour cent de tous les nouveaux emplois créés.[12]

Il est vrai que le secteur des services assure un nombre important d'emplois aux travailleurs non spécialisés et peu instruits dans des industries comme les services d'alimentation et la vente au détail. Mais ces emplois sont généralement peu rémunérés, souvent à temps partiel et temporaires, et leur nombre ne fera que reculer sans cesse sous la poussée de l'automatisation. La croissance de loin la plus importante de l'emploi au cours des quatre dernières décennies est affichée par les services hauts de gamme suivants : finances, assurance, immobilier, conseils en gestion, soins de santé et éducation. Or, dans tous ces secteurs, l'aptitude au travail est de plus en plus étroitement reliée à l'éducation.[13]

Pour ne donner qu'un exemple, soulignons qu'une étude des entreprises de services financiers de cinq pays (France, Allemagne, Japon, Suède et États-Unis) réalisée en 1986 pour le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, de l'OCDE, a révélé "une tendance générale à l'élimination des travaux peu spécialisés associés à la saisie des données, au classement des formulaires, au traitement des fichiers et autres activités analogues".[14]

Pendant que disparaissent rapidement les emplois aux plus bas échelons dans les services financiers, poursuit

l'étude, "nos observations indiquent un relèvement évident des conditions d'embauche, soit deux années d'études collégiales (deux ans après l'école secondaire) ou l'équivalent, pour les travailleurs aux échelons intermédiaires, et quatre ans d'études collégiales pour les travailleurs aux échelons supérieurs... Aujourd'hui, les entreprises qui embauchent des travailleurs exigent d'eux une formation scolaire générale plus poussée et cherchent à axer davantage la formation sur place sur les connaissances pratiques particulières qui leur sont propres."[15]

Malgré l'évidence de plus en plus forte des rapports essentiels qui existent entre l'éducation et l'aptitude au travail, certains continuent de penser que la description de la situation est exagérée. En effet, si l'on considère tous les emplois non spécialisés qui existent encore dans notre économie, il peut être tentant de croire qu'il y aura toujours un nombre important d'emplois qui n'exigent pas beaucoup de connaissances ou une intelligence supérieure.

Ce qu'il ne faut pas oublier, cependant, c'est que l'on commence à peine à sentir les effets de l'automatisation, de l'internationalisation de l'économie et de l'importance grandissante du secteur des services -- et les jeunes Ontariens qui fréquenteront l'école pour la première fois l'automne prochain teront encore partie de la population active en l'an 2040.

b) Effets sur le revenu et l'aptitude au travail

L'éducation aura de plus en plus d'importance à l'avenir, mais on constate déjà clairement dans l'économie actuelle que l'aptitude au travail et la capacité de gain ont des rapports directs avec le niveau d'éducation.

Selon les données du recensement de 1981, le salaire annuel moyen des hommes de 20 à 24 ans qui avaient abandonné l'école secondaire était de 10 358 $, contre 11 181 $ pour ceux du même groupe d'âge qui avaient un diplôme d'études secondaires -- soit une différence de 823 $. Chez les femmes, le salaire annuel moyen de celles qui avaient abandonné l'école était de 6 521 $, contre 7 755 $ pour celles qui avaient un diplôme d'études secondaires -- soit une différence de 1 234 $.[16]

Cet écart s'élargit pour le groupe d'âge des 25-29 ans. Chez les hommes, le salaire annuel moyen de ceux qui ont abandonné leurs études est de 14 354 $, contre 16 988 $ pour les diplômés -- une différence de 2 634 $. Chez les femmes, il est de 7 415 $ chez les non-diplômées, contre 9 304 $ chez les diplômées -- une différence de 1 889 $.

Cet écart se maintient dans les groupes plus âgés. Après 30 ans, on constate aussi un écart considérable entre le salaire moyen des diplômés d'une école secondaire et des diplômés universitaires.

Par exemple, dans le groupe d'âge des 35-39 ans, ceux qui ont abandonné leurs études gagnent en moyenne 19 116 $, contre 21 714 $ pour ceux qui ont un diplôme d'études secondaires, et 30 103 $ pour les diplômés universitaires. Chez les femmes, celles qui ont abandonné leurs études gagnent en moyenne 8 347 $, contre 10 038 $ pour celles qui ont un diplôme d'études secondaires, et 16 935 $ pour les diplômées universitaires.

Des données plus récentes confirment cet écart important entre les décrocheurs et ceux qui terminent leurs études, et indiquent même qu'il va peut-être s'élargissant. Un sondage auprès de 700 diplômés des écoles secondaires de l'Ontario et de 700 décrocheurs âgés de 18 à 30 ans, réalisé

dans le cadre de cette étude par Decima Research, révèle que le salaire annuel moyen est de 15 720 $ pour les décrocheurs et de 19 490 $ pour les diplômés -- soit un écart de 3 770 $.[17]

En plus d'avoir des incidences sur les possibilités de rémunération au travail, le niveau de formation des élèves a des répercussions directes sur leur aptitude à trouver et garder un emploi.

Selon le sondage Decima Research, 49 pour cent des décrocheurs avaient connu des périodes de chômage, contre 38 pour cent seulement de ceux qui avaient terminé leurs études secondaires. En outre, par rapport aux diplômés, les décrocheurs ont passé en moyenne près de deux fois plus de temps sans emploi au cours des cinq dernières années -- 10,4 mois contre 5,6 mois pour ceux qui avaient terminé leurs études secondaires.

Un autre sondage réalisé dans le cadre de cette étude par Goldfarb Consultants auprès de 900 décrocheurs et de 100 diplômés de 15 à 24 ans, a révélé que 20 pour cent des décrocheurs se trouvaient alors sans emploi, contre seulement un pour cent chez les diplômés des écoles secondaires. En outre, 56 pour cent des décrocheurs et seulement 19 pour cent des diplômés ont déjà été sans emploi, et 7 pour cent des décrocheurs (mais aucun diplômé) recevaient des prestations d'aide sociale au moment du sondage.[18]

## 3. L'éducation et la société

L'éducation joue un rôle essentiel pour déterminer la compétitivité de notre économie et l'aptitude au travail, mais il serait gravement erroné de penser que son importance dans le monde d'aujourd'hui se limite à une question financière.

L'efficacité de notre système démocratique de gouvernement et, par voie de conséquence, la qualité de vie de

tous nos citoyens dépendent de plus en plus d'une population bien éduquée et bien informée.

---

Dans notre société, les ignorants comme les personnes éclairées, les diplômés universitaires comme ceux qui n'ont pas terminé leurs études secondaires, tous ont également droit de vote. Pourtant, en raison de la complexité accrue des questions politiques, les citoyens qui n'ont pas les connaissances générales de base et le même bagage culturel et intellectuel qu'assure une bonne éducation seront de plus en plus mal équipés pour faire des choix éclairés.

---

Cela peut avoir des conséquences non seulement sur les résultats des élections, mais aussi sur l'évolution quotidienne de l'opinion publique, que les partis politiques scrutent de très près pour élaborer leurs politiques.

Lorsqu'ils n'ont pas les connaissances nécessaires pour comprendre des questions politiques difficiles mais importantes, les citoyens risquent de se montrer indifférents au processus politique ou de se laisser conduire par ceux qui sont les plus persuasifs. Mais une démocratie libérale ne peut être bien servie lorsqu'une élite prend toutes les décisions dans l'apathie générale des masses non informées, ou qu'une multitude non informée oriente la société selon les caprices ou les émotions du moment, sous l'influence de divers démagogues.

Il nous faut donc, pour consolider la liberté, la compassion et la véritable démocratie dans la société ontarienne, promouvoir une éducation qui prépare effectivement nos jeunes aux exigences du marché du travail, mais aussi aux échanges d'idées sur la place publique.

## 4. Une éducation pertinente

Dans cette optique, il devient alors évident que l'éducation ne sera pertinente aujourd'hui que si elle prépare les jeunes à participer efficacement et avec satisfaction à une économie de plus en plus axée sur les connaissances et à une société toujours plus complexe.

Contrairement à ce que l'on supposait dans le passé, les tâches de préparation à ces deux mondes tout à fait différents -- le monde du travail et la société -- ne sont pas aujourd'hui concurrentielles, mais convergentes.

Le rôle de nos écoles élémentaires et secondaires sera d'autant plus approprié aux besoins économiques et sociaux -- et partant, aux besoins des jeunes eux-mêmes -- que les écoles assureront à chacun une formation générale de qualité.

Le rapport de l'OCDE, cité plus haut, sur les conditions d'embauche des entreprises de services financiers dans divers pays illustre bien ce point : "En général, par leurs nouvelles exigences, elles semblent accorder une grande importance à l'étude des "arts libéraux" au palier secondaire et même au début des études postsecondaires, c'est-à-dire aux programmes axés sur la formation générale plutôt que sur la formation spécialisée ou professionnelle : lecture, écriture, arithmétique, communication verbale et écrite, capacité de comprendre un environnement général plutôt qu'un environnement spécialisé, capacité de définir par soi-même les problèmes et de trouver des solutions plutôt que d'apprendre par coeur des solutions toutes faites à des problèmes. Comme le disait un dirigeant bancaire interviewé : "La banque peut assurer une formation aux techniques et méthodes particulières; mais elle ne peut pas former chaque travailleur à penser par lui-même, à bien se sentir dans un milieu vaste et complexe."[19]

Dans la même veine, voici la conclusion d'une étude de l'Université Stanford, réalisée en 1983 : "Chaque élève devrait acquérir de bonnes aptitudes à l'analyse, à l'expression, à la communication et au calcul et une bonne connaissance des institutions politiques, économiques, sociales et culturelles... Comme personne ne peut prévoir avec exactitude les emplois qui seront disponibles, ceux qui seront choisis et l'évolution de ces emplois pendant une vie professionnelle de 40 ans, il est préférable que les élèves acquièrent une bonne formation générale et apprennent à s'adapter à un monde du travail en évolution. Cette adaptation exige non seulement des connaissances étendues touchant la culture, la langue, la société et la technologie, mais aussi l'aptitude à appliquer ces connaissances et à en acquérir de nouvelles."[20]

Au palier élémentaire et secondaire, il n'y a donc pas deux sortes d'éducation pertinente, en fonction des aptitudes, des intérêts ou des goûts protessionnels futurs de chaque élève.

Au contraire, il n'y a qu'une sorte d'éducation générale pertinente, qui répond aux besoins de la société et de l'économie, et partant au bien-être des jeunes qui doivent participer à la société et à l'économie. Le défi à relever, c'est de définir ce que doit être le contenu de cette éducation et de l'offrir à tous les élèves.

## III. LE CONTENU DE L'ÉDUCATION

### 1. L'éducation et la scolarité

Une fois que l'on a convenu de l'importance capitale de l'éducation, le débat n'est pas terminé pour autant, il ne fait que commencer.

---

L'éducation ne découle pas automatiquement de l'obligation faite aux jeunes de suivre régulièrement des cours dans une école pendant un certain nombre d'années. Cela s'appelle simplement la scolarité. Dans le sens qui est primordial à notre société et aux individus qui la composent, pour les raisons expliquées ci-dessus, l'éducation ne peut être valablement traitée qu'en fonction de ses résultats -- c'est-à-dire de l'acquisition effective des connaissances théoriques et pratiques par les élèves au cours des années qu'ils passent à l'école.

---

Mais telle n'est pas l'optique actuelle. Ces dernières années, en Ontario, nous n'avons pas eu la détermination, la confiance et la clarté nécessaires pour affirmer de façon précise ce que nos enfants doivent apprendre, pour nous assurer ensuite qu'ils l'apprennent effectivement.

Au contraire, dans l'esprit du rapport Hall-Dennis d'il y a 20 ans, la politique ontarienne officielle considère encore l'éducation comme un processus évolutif très subjectif, plutôt que comme un "produit" qui peut être abordé en fonction des résultats communs, clairement définis et mesurables escomptés.

Cela fut souligné de façon inquiétante à l'étape des consultations préalables à cette étude, lorsque la question suivante fut posée à divers intervenants des milieux ontariens de l'éducation : "Si un jeune abandonne ses études secondaires en 10$^{e}$ année, quelles sont les choses précises qu'il ne connaîtra pas ou ne pourra pas faire, mais qu'il aurait connues ou aurait pu faire s'il avait terminé avec succès sa 12$^{e}$ année?"

La réponse, presque unanime, fut présentée de la façon suivante : "La question ne peut se poser de cette façon... Le système ne fonctionne pas ainsi... Cela dépend de bien des choses : de l'aptitude de l'élève, de l'école, du niveau de difficulté des cours qu'il suit, des matières qu'il a choisies..."

En fait, tant au palier élémentaire qu'au palier secondaire, l'école comporte un certain nombre de caractéristiques qui l'empêchent explicitement d'être axée sur la poursuite de résultats communs.

À l'école élémentaire, par exemple, les enfants ont un programme scolaire "en spirale", ce qui les fait étudier essentiellement la même matière à des âges différents, plutôt que d'apprendre une chose avant de passer à la suivante. En raison du groupement selon les aptitudes, les élèves de la même année d'étude étudient des matières comme la lecture à des niveaux de difficulté très différents. La "promotion sociale" fait que les élèves sont promus avec ceux de leur groupe d'âge, même si leurs apprentissages sont très inférieurs à ceux de la plupart de leurs camarades.

À l'école secondaire, les cours sont dispensés selon trois niveaux distincts de difficulté -- niveau avancé, niveau général, niveau fondamental. Un large éventail de cours peut être choisi à chaque niveau. En outre, il y a des différences

considérables entre les écoles au plan des cours optionnels, du contenu même des cours portant le même nom, des normes et des attentes en matière de rendement. Il en résulte qu'à l'heure actuelle, il n'existe pas en Ontario une éducation secondaire commune.

Pourtant, le diplôme d'études secondaires n'a pas une importance en lui-même, mais en raison de ce qu'il signifie. C'est ce que nous rappelle l'historienne de l'éducation Diane Ravitch : "En préconisant au XIX$^{e}$ siècle l'éducation universelle en vue du progrès social, les réformateurs scolaires visaient une large diffusion de la connaissance et de la sagesse, et non des diplômes."[21]

---

Le diplôme d'études secondaires atteste ou devrait attester que l'élève qui le reçoit a acquis au moins un certain niveau communément admis de connaissances théoriques et pratiques. Si cette attestation n'est pas considérée digne de foi -- si les gens ne savent plus sur quoi porte l'attestation, ou si un nombre important de diplômés présente des lacunes au plan des connaissances théoriques et pratiques attendues -- c'est la valeur même du diplôme d'études secondaires qui se trouve alors dégradée.

---

En pareil cas, les employeurs ne sont plus portés à se fier au diplôme attestant qu'un jeune possède les qualifications nécessaires, même pour un travail qui n'exigerait pas normalement une formation plus poussée. Ils préfèrent embaucher des candidats ayant une certaine expérience -- et laisser à quelqu'un d'autre le soin de découvrir ceux qui ont une formation générale insuffisante -- ou qui ont une formation supérieure attestée par des documents jugés plus sûrs.

On peut se retrouver alors dans un cercle vicieux. Si les jeunes qui n'entendent pas poursuivre des études postsecondaires voient que les diplômés ont toujours de la difficulté à trouver un emploi ou ne peuvent avoir que des emplois insatisfaisants et sans issue comme les décrocheurs, ils sont alors moins incités à terminer leurs études secondaires.

Il semble bien que l'on assiste aujourd'hui à une baisse de confiance dans la valeur du diplôme d'études secondaires.

Un sondage réalisé en 1985 auprès de ses membres par la Fédération canadienne des entreprises indépendantes révélait qu'en Ontario, 43 pour cent seulement étaient satisfaits du système d'éducation.[22]

Dans un sondage auprès des employeurs ontariens réalisé pour le Toronto Star par Goldfarb Consultants, au printemps 1987, deux répondants sur trois ont déclaré qu'à leur avis, les élèves ontariens reçoivent une éducation faible ou convenable; seulement six pour cent pensent que la qualité de l'éducation est excellente, et 29 pour cent la considèrent bonne. Sur une note de 100, les employeurs attribuent aux diplômés une note de 54 seulement pour la compréhension d'un texte écrit, de 40 pour l'aptitude à écrire, et de 53 pour la communication verbale et les connaissances générales.[23]

Les milieux de l'enseignement eux-mêmes éprouvent des préoccupations analogues.

Des tests d'aptitude à la lecture administrés par le collège Humber à ses élèves de première année à l'automne 1984, 1985 et 1986 ont révélé qu'au moins 40 pour cent des élèves avaient un rendement en lecture égal ou inférieur à la 10$^{e}$ année. En 1986, 16 pour cent avaient un rendement égal ou inférieur à celui de la 7$^{e}$ année.[24]

M. D. John Phillips, directeur de l'éducation du Conseil de l'éducation de York, écrivait en 1984 : "On trouve encore une proportion importante d'élèves qui commencent leur 9e année sans savoir lire et écrire suffisamment pour terminer leur année avec succès. Et lorsque ces jeunes abandonnent leurs études, ils ne peuvent encore lire et écrire suffisamment bien pour se trouver un emploi stable... Malgré tout le dévouement et les efforts d'un grand nombre de personnes, les systèmes en place ne permettent pas à un grand nombre d'élèves, qui ont pourtant acquis des aptitudes fondamentales au palier élémentaire, d'acquérir une instruction fonctionnelle."[25]

Voici ce que déclarait pour sa part la Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, dans un rapport de 1976 intitulé At What Cost? : "La plupart des gens semblent penser que (le diplôme d'études secondaires) est au mieux un diplôme de valeur douteuse, au pis un document sans valeur. Cette réaction s'explique par la difficulté qu'ils ont à interpréter ce que le diplôme signifie... Tant que le ministère de l'Éducation n'aura pas établi des normes rationnelles, cette piètre opinion persistera."[26]

Mais le tort causé par la situation actuelle ne se limite pas à la baisse de crédibilité du diplôme d'études secondaires, qui réduit les possibilités d'emploi des diplômés. Si notre système d'éducation ne met pas tout en oeuvre pour faire en sorte que ses diplômés possèdent vraiment les connaissances théoriques et pratiques que les circonstances actuelles exigent, notre économie continuera alors simplement de tirer le meilleur parti possible de ressources humaines insuffisamment formées -- et la médiocrité qui en résultera finira par saper notre compétitivité internationale.

Dans une étude réalisée en 1977, intitulée Basic Skills at School and Work, le Conseil économique de l'Ontario

décrit très bien cette spirale néfaste de la médiocrité : "À chaque niveau d'apprentissage ou d'emploi, on déplore les lacunes au plan de la formation et des attitudes au travail, que l'on attribue au milieu antérieur d'où provient le jeune. Surtout, ces lacunes servent de base à la mise en place d'un ensemble d'accommodements qui divisent les réalistes du rattrapage et les idéologues du mécontentement... À tous les niveaux, les personnes et les entreprises s'adaptent aux qualités des recrues qui se présentent. En éliminant les exigences qui dépassent la capacité des employés, en réduisant les attentes, les normes de rendement et la charge de travail, en assouplissant à l'occasion les structures hiérarchiques et le poids des sanctions, les employeurs se trouvent à réagir de la même façon que les universités, les collèges ou les écoles secondaires."[27]

## 2. Manque de clarté des buts

Il semble tout à fait évident que notre système d'éducation ne peut répondre aux besoins de la société et aux besoins individuels si nous ne définissons pas d'abord clairement ces besoins, avant d'établir clairement les buts visés et d'arrêter les objectifs permettant de les atteindre.

Pourtant, les buts actuels de l'éducation en Ontario, définis par le ministère de l'Éducation, sont tellement vagues, subjectifs et indétinis qu'il n'est pas possible qu'ils servent de base efficace pour l'action. Ces buts sont ainsi définis :

1. Réagir aux procédés dynamiques de l'apprentissage

2. Faire preuve d'imagination, de souplesse et de créativité à l'école et dans la vie

3. Acquérir les connaissances et les aptitudes fondamentales nécessaires pour comprendre et exprimer des idées au moyen de mots, de nombres et d'autres symboles

4. Se maintenir en forme et en bonne santé

5. Prendre plaisir à participer à divers modes d'expression artistique, seul ou en collaborant avec d'autres

6. Acquérir le sentiment de sa propre valeur

7. Comprendre le rôle de la personne dans la famille et celui de la famille dans la société

8. Apprendre à résoudre seul les problèmes pratiques de la vie quotidienne

9. Accepter ses responsabilités personnelles dans la société au niveau local, provincial, national et international

10. Apprécier les coutumes, la culture et les croyances d'une grande variété de groupes sociaux

11. Acquérir les aptitudes et les attitudes nécessaires pour répondre aux exigences du monde du travail

12. Établir des rapports intelligents avec son environnement

13. Acquérir des valeurs fondées sur des croyances personnelles, religieuses et morales, et sur une notion du bien-être de la société.

On peut dire, sans aucune exagération, que si un dirigeant d'entreprise présentait à son conseil d'administration un ensemble de buts rédigés en termes analogues, on le renverrait à tout le moins refaire ses devoirs. Ces buts sont tellement vagues qu'il n'est pas possible d'évaluer ou non leur réalisation, ce qui les rend pratiquement inutiles au plan stratégique.

Par exemple, que veut-on dire par "réagir aux procédés dynamiques de l'apprentissage"? Comment savoir si un élève a réalisé ce but? Et si l'éducation aide l'élève à réagir aux procédés "statiques" de l'apprentissage?

Que veut-on dire exactement par acquérir "les connaissances et les aptitudes fondamentales nécessaires pour

comprendre et exprimer des idées au moyen de mots, de nombres et d'autres symboles"? Quelles sont ces connaissances et aptitudes "fondamentales"? Et quelle est la complexité des idées dont il s'agit? Il y a toute une différence entre la compréhension des idées d'une bande dessinée ou d'une pièce de Shakespeare. Un élève de 6 ans peut "exprimer des idées au moyen de mots", mais est-ce là la qualité d'expression que nous attendons d'un diplômé d'une école secondaire?

Comment est-il possible que dans la définition des buts de l'éducation, on ne trouve aucune mention des connaissances à acquérir dans des disciplines aussi fondamentales que l'histoire, la géographie, les sciences, la littérature et les mathématiques?

Et que sont ces "valeurs fondées sur des croyances personnelles et morales"? Comme le souligne Mark Holmes, de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario : "Hitler, Idi Amin, Pol Pot et Staline ont tous acquis des valeurs fondées sur des croyances personnelles, religieuses et morales; ils auraient donc satisfait au critère ontarien des valeurs."[28]

Loin d'être une aberration isolée, l'imprécision des buts officiels reflète fidèlement l'attitude de laissez faire qui a caractérisé la politique ontarienne de l'éducation au cours des vingt dernières années.

Cette optique se retrouve clairement dans le document intitulé Les années de formation. Circulaire PIJI - Politique provinciale sur les programmes d'études aux cycles primaire et moyen dans les écoles publiques et séparées de l'Ontario : "Dans le cadre de ses responsabilités provinciales, le ministère de l'Éducation établit un ensemble commun de buts et de principes pour l'éducation en Ontario et indique de façon générale les possibilités d'apprentissage que doivent offrir les programmes scolaires... Cette politique d'établissement de

lignes directrices reconnaît que pour être efficace, le programme scolaire doit être étroitement relié aux caractéristiques et aux besoins des élèves auxquels il est destiné..."

"Les programmes élaborés à l'échelon local... doivent permettre à chaque élève de dépasser les attentes du programme, sans pour autant que ceux qui ne peuvent les atteindre perdent leur estime ou leur confiance en eux-mêmes."[29]

Les programmes-cadres provinciaux n'ont pas tous le même degré de précision, mais ils mettent surtout l'accent sur les procédés, les méthodes pédagogiques et une description générale du contenu, plutôt que de préciser les résultats recherchés au plan des connaissances théoriques et pratiques.

Par exemple, dans le programme-cadre Histoire et études contemporaines, publié en avril 1987, le contenu des cours du cycle intermédiaire occupe neuf pages dans un document de 70 pages qui présente principalement des considérations sur l'apprentissage, le développement des aptitudes cognitives, l'élaboration des cours et l'évaluation du programme; la partie B du document fournit des exemples de la matière, sans préciser le contenu obligatoire.

3. Une formation axée sur l'élève ou sur le contenu?

L'imprécision des buts actuels et des programmes-cadres publiés par le ministère peut s'expliquer en grande partie par la prédominance de la philosophie de l'éducation "axée sur l'élève".

Si les intérêts, les aptitudes, l'état psychologique et le stade de développement de chaque élève doivent être au coeur même du processus éducatif, il s'ensuit en toute logique que le ministère ne peut prescrire grand chose à l'ensemble du

système -- pas plus d'ailleurs que les conseils scolaires ou la direction des écoles. La conséquence naturelle de cette philosophie est la fragmentation, la tour de Babel pédagogique.

Cette philosophie serait acceptable si elle était efficace, dans la pratique, si chaque "apprenant motivé et autonome chargé de résoudre un problème" -- c'est ainsi que le ministère décrit les élèves -- se donnait la peine d'apprendre tout ce qu'un jeune a besoin de savoir à la fin de ses études secondaires pour participer avec compétence à la société. Mais comme les témoignages cités ci-dessus le montrent clairement, ce n'est pas ce qui se passe.

De façon générale, cela vient de ce que l'optique actuelle est fondée sur une théorie qui peut paraître juste d'un point de vue abstrait, mais que personne n'a réussi à traduire au plan pratique de l'apprentissage efficace en classe.

Avant les deux dernières décennies, la théorie de l'éducation était principalement fondée sur la psychologie behavioriste, qui tendait à considérer l'apprentissage comme une réponse à une stimulation extérieure.

La théorie actuelle est au contraire fondée sur la psychologie cognitive, qui considère l'apprentissage comme un échange actif entre l'élève et l'enseignant, et qui met davantage en valeur le processus d'apprentissage plutôt que le contenu à apprendre, la découverte par soi-même des connaissances plutôt que leur transmission de l'extérieur.

Selon cette théorie, la tâche de l'enseignant est de créer un cadre propice à ces découvertes. Mais c'est une tâche extrêmement difficile, dans un système d'éducation de masse, de favoriser un cadre permettant à chaque élève de découvrir précisément ce que l'acquisition d'une bonne éducation lui demande de découvrir -- et la dure expérience de la réalité

semble montrer que la théorie cognitive n'a pas réussi à fournir un ensemble clairement défini de pratiques pédagogiques confirmées fondées sur la recherche.

Ce qui en est plutôt ressorti, c'est un sentiment assez confus selon lequel le processus peut remplacer le contenu, que ce que l'élève apprend n'a pas d'importance pourvu qu'il apprenne quelque chose, ou même qu'il importe peu qu'un élève apprenne beaucoup de choses pourvu qu'il soit heureux, contiant en lui-même et socialement intégré.

Comme le souligne la Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario : "L'importance très grande accordée à l'individualisation et à l'ambiance agréable de l'école a relégué dans l'ombre l'acquisition des connaissances théoriques et pratiques fondamentales et la formation professionnelle."[30]

Il importe donc de récupérer ce qui est valable dans les principes théoriques des dernières décennies et de le réconcilier avec les impératifs d'une société qui veut à juste titre que ses jeunes acquièrent des connaissances théoriques et pratiques précises.

Comme le souligne Viviane De Landsheere, spécialiste belge de l'éducation : "L'éducation à l'école se trouve en perpétuel conflit entre deux objectifs : d'un côté, favoriser le développement physique, intellectuel, affectif, moteur et social de l'élève; de l'autre, promouvoir l'acquisition des connaissances, des aptitudes et des techniques à des fins instrumentales -- lecture, écriture, calcul, et initiation aux diverses branches du savoir... La sagesse consiste à concilier ces deux objectifs."[31]

Dans le contexte de la politique ontarienne future, l'éducation "axée sur l'élève" et l'éducation "axée sur le

contenu" ne doivent pas forcément être des notions conflictuelles.

---

L'éducation doit être axée sur l'élève, en ce sens qu'elle doit reconnaître que le but général visé est le développement de chaque élève -- qui a ses propres prédispositions, ses points forts et ses points faibles, ses intérêts propres et son propre mode d'apprentissage.

Mais elle doit simultanément être axée sur le contenu, en ce sens qu'elle doit reconnaître que le but général visé est de favoriser le développement de chaque élève par l'acquisition des connaissances théoriques et pratiques particulières que chaque jeune adulte doit avoir à son entrée dans la société.

---

Un grand nombre des principes de base de l'éducation axée sur l'élève doivent continuer d'avoir un rôle positif important -- partir des intérêts existants de l'élève pour en susciter de nouveaux, par exemple; compléter les cours théoriques par une gamme variée d'activités et d'expériences permettant aux élèves d'apprendre par la pratique; faire de l'apprentissage une expérience aussi agréable que possible, et non une tâche pénible; adapter le plus possible les méthodes d'enseignement au mode d'apprentissage de chaque élève.

Mais il importe de ne pas confondre le procédé et le produit. Toutes ces techniques ne doivent pas être considérées comme une fin en elles-mêmes, comme il semble que ce soit souvent le cas à l'heure actuelle, mais comme un moyen en vue d'une fin -- la fin étant l'acquisition par chaque élève des connaissances théoriques et pratiques précises qui sont définies comme étant le résultat du processus d'apprentissage.

Il n'y a rien d'utopique ou de fantaisiste à chercher à réconcilier ces deux écoles de pensée concurrentes. Il s'agit simplement de décider de ce que doit être le contenu d'une éducation commune en Ontario, puis de recourir à toute la gamme des méthodes et techniques d'apprentissage à notre disposition pour que chaque élève maîtrise ce contenu avec succès.

Il est donc recommandé :

1. Que la philosophie de l'éducation en Ontario mette davantage l'accent sur les résultats plutôt que sur le processus, et que les objectifs de l'éducation soient définis comme visant l'acquisition par tous les élèves de connaissances théoriques et pratiques précises et démontrables, par l'application de méthodes pédagogiques appropriées aux besoins de chaque élève.

## 4. Un programme scolaire surchargé

Le problème, à l'heure actuelle, ce n'est pas que personne n'a la moindre idée de ce qui doit être enseigné à l'école. Au contraire, un grand nombre de gens ont tellement d'idées différentes que le programme est déjà surchargé et fragmenté, ce qui l'a rendu tout à fait banal et inefficace.

Il se peut fort bien, en fait, que l'importance actuelle accordée au processus plutôt qu'au contenu soit au moins en partie une réaction à cette surcharge. Il se peut que devant le grand nombre de demandes conflictuelles, et craignant de rebuter les divers groupes de pression, l'école ait succombé à la tentation irrésistible d'éviter de faire des choix

difficiles en essayant de contenter presque tout le monde, enseignant un petit peu de tout et n'exigeant donc pas des élèves la connaissance approfondie de quoi que ce soit.

Au cours des années, l'école a hérité d'un nombre accru de tâches autrefois confiées à la famille et au milieu. En plus -- ou peut-être, au détriment -- des matières classiques, la société demande maintenant à l'école de fournir aux jeunes une formation touchant la santé, l'éducation sexuelle, la consommation, les valeurs, l'écologie, les dangers d'une guerre nucléaire, les rouages des médias d'information, le multiculturalisme et le racisme, et une gamme presque infinie d'autres sujets.

Il en résulte une situation que M. Duncan Green, sous-ministre adjoint de l'éducation, résume ainsi : "Je pense personnellement que des attentes irréalistes sont imposées au système d'éducation, qui n'a pas de cadre cohérent pour y faire place... Lorsque tellement de sujets font l'objet de cours obligatoires distincts, on finit par dire aux élèves : "Nous allons maintenant consacrer 15 minutes au SIDA. Nous ferons ensuite du français, au nom de l'unité nationale. Il y a aussi ce sujet optionnel des langues d'origine : combien d'élèves y sont inscrits?" Pour faire de la place à tous ces sujets, le programme scolaire devient alors encombré. En un certain sens, le programme se retrouve déformé pour faire place à un trop grand nombre de sujets, à un contenu trop long ou à un trop grand nombre de questions."[32]

Il y a donc lieu de se préoccuper et de se demander si nous ne nous trouvons pas précisément dans la situation contre laquelle, dès 1953, l'éducateur américain Arthur Bestor nous mettait en garde : "L'idée selon laquelle l'école doit se charger de répondre à tous les besoins auxquels les autres organismes n'arrivent pas à répondre, sans même tenir compte de l'aptitude de l'école à s'acquitter de cette tâche, est une

illusion absurde qui ne peut que saper à la longue le système d'éducation."[33]

---

> Si nous voulons que le système d'éducation accorde vraiment une importance significative aux résultats prévus, pour tous les élèves, la première étape indispensable est donc de faire des choix difficiles -- réduire la liste de ces résultats à un nombre raisonnable que l'école peut atteindre de façon réaliste.

---

Pour ce faire, nous devons nous demander ce que l'école est <u>la seule</u> capable d'enseigner, et ce qui peut être pris en charge par la famille et par d'autres organismes du milieu.

Par exemple, on ne peut raisonnablement penser que les parents sont généralement en mesure de donner à leurs enfants une connaissance approfondie de l'histoire du Canada, de leur enseigner des opérations mathématiques complexes en recourant aux méthodes pédagogiques les plus efficaces, ni même de développer le plus possible leur aptitude à écrire. Ces tâches reviennent avant tout à l'école et aux enseignants spécialisés.

De la même façon, il n'est pas nécessaire de mobiliser toutes les ressources du système d'éducation pour expliquer en détail aux enfants comment déposer de l'argent à la banque ou faire un chèque, par exemple, ou leur montrer à cuisiner ou à planifier un repas. Ces tâches et un grand nombre d'autres peuvent être raisonnablement considérées comme relevant avant tout des parents, comme c'était le cas dans le passé.

Ce point de vue soulève deux grandes objections. En premier lieu, on prétend que si l'école doit être un instrument de progrès social, elle doit enseigner toutes les choses importantes que les jeunes doivent connaître, car nous ne pouvons nous en remettre aux parents -- surtout lorsqu'ils appartiennent aux groupes socio-économiques inférieurs -- pour qu'ils leur enseignent les aptitudes ou les attitudes qu'il faut. En deuxième lieu, on souligne qu'avec le nombre croissant de familles monoparentales et de familles dont les deux parents travaillent, un grand nombre de parents ne peuvent enseigner grand chose à leurs enfants parce qu'ils n'ont tout simplement pas le temps.

Ce sont là des objections valables, et l'on pourrait être tenté de continuer d'en tenir compte pour fonder la politique de l'éducation, si le système actuellement chargé de le faire était efficace. Or, nous avons vu qu'il ne l'est pas. Nous sommes donc forcés de reconnaître qu'en cherchant à plaire à tout le monde, nous finissons par déplaire à tous et par nous soustraire à nos obligations envers les jeunes, dont l'éducation est notre responsabilité.

Il faut à un certain moment que les décisionnaires fassent preuve de courage. Il ne devrait pas être impossible de dégager un consensus assez large sur un grand nombre des priorités du contenu de l'éducation, mais il ne peut certainement pas y avoir unanimité. En dernière analyse, gouverner, c'est choisir; et l'une des tâches inéluctables du gouvernement est de devoir dire "Non", même aux demandes les plus pressantes des groupes de pression, lorsque le bien commun l'exige.

## 5. Le choix du contenu

Quels sont donc les éléments indispensables du contenu de l'éducation qui peuvent faire l'objet d'un vaste consensus?

Il pourrait sembler qu'en justifiant l'importance de chacune des matières ci-après du programme scolaire, on cherche à prouver l'évidence, si ce n'était du fait que la politique actuelle de l'éducation en Ontario n'arrive pas à accorder une importance prioritaire aux réalisations significatives de tous les élèves dans ces domaines. Il semble raisonnable d'espérer que nous pouvons nous entendre sur les éléments essentiels suivants :

a) Anglais (ou Français dans les écoles francophones)

La lecture, l'écriture, la communication orale et l'écoute sont les outils de base pour participer pleinement à la société.

Il n'est sûrement pas exagéré de dire que si l'école ne réussit pas à assurer à tous ses élèves, à l'exception de ceux qui sont atteints d'une déficience mentale ou autre grave, une très grande maîtrise de ces quatre aptitudes fondamentales lorsqu'ils terminent leurs études secondaires, tout ce qu'elle fait d'autre importe peu : elle aura manqué à ses responsabilités à l'égard des élèves et de l'ensemble de la société.

La lecture, dans ce contexte, ne se limite pas à l'aptitude à décoder les mots ou à saisir le sens général d'un passage. Au plan des résultats de l'éducation publique en Ontario, nous nous attendons à juste titre que les jeunes soient en mesure d'aborder tous les textes, sauf les plus impénétrables ou les plus spécialisés, avec une maîtrise manifeste des aptitudes à la lecture les plus élevées : compréhension, aptitude à distinguer les points importants des points secondaires, aptitude à tirer des conclusions de leurs lectures.

Nous nous attendons également, à juste titre, que l'école permette aux jeunes d'acquérir une maîtrise certaine de

l'écriture. Il n'est pas suffisant qu'ils puissent s'exprimer par écrit de façon "créatrice" ou en toute confiance en utilisant une langue euphémiquement appelée "non standard" -- c'est-à-dire qui ne respecte pas la grammaire, la précision ou l'orthographe.

La dégradation de la langue standard commune ne peut que conduire inexorablement à la détérioration de la qualité et de la clarté de la communication elle-même. Au plan des résultats essentiels visés par l'école élémentaire et secondaire, les jeunes doivent être en mesure d'écrire d'une façon claire et structurée, sans fautes de grammaire, de ponctuation ou d'orthographe.

Ils doivent aussi acquérir la maîtrise de la communication orale et s'exprimer de façon cohérente, précise et grammaticale. Étant donné la place primordiale du langage parlé dans la communication humaine de tous les jours, l'école ne rend pas service aux jeunes si elle cherche à ne pas blesser leur fierté en ne les corrigeant pas lorsqu'ils utilisent une langue "non standard". Ceux qui bredouillent ou ont un langage négligé risquent toujours d'être mal compris ou de passer pour des ignorants.

L'écoute est une aptitude à la communication dont l'importance est trop souvent négligée. L'aptitude à écouter avec attention ce qu'un autre dit au lieu de penser en même temps à ce qu'on va lui répondre, l'aptitude à écouter en retenant avec soin ce qui est dit, l'aptitude à dégager les nuances de signification dans la communication orale -- voilà autant de choses qui peuvent s'apprendre par la pratique.

b) Apprendre à penser et à apprendre

Deux autres aptitudes intellectuelles sont tout aussi importantes que les aptitudes à la communication : l'aptitude à penser clairement et l'aptitude à apprendre efficacement.

Pour penser clairement, il faut apprendre à analyser, à résumer, à évaluer, à distinguer l'essentiel de l'accessoire et les faits des opinions, à résoudre des problèmes et à prendre des décisions. Pour apprendre efficacement, il faut s'habituer à déterminer, assimiler et appliquer rapidement l'information pertinente dans quelque domaine que ce soit.

Ce ne sont pas là des aptitudes innées ou que l'on peut tenir pour acquises. Les élèves doivent les acquérir par le biais de programmes scolaires précis, d'exercices pratiques et de conseils personnels au palier élémentaire et au palier secondaire. Il y a beaucoup à dire, par exemple, en faveur du retour de la logique formelle comme matière scolaire. Ces aptitudes à la réflexion et à l'apprentissage doivent naturellement être acquises lors de l'étude de toutes les matières à tous les niveaux.

Il importe de suivre attentivement les progrès et les besoins de chaque élève en regard de ces aptitudes. Lorsqu'un élève éprouve de la difficulté et ne fait pas de progrès satisfaisant dans l'acquisition de ces aptitudes, une attention particulière doit lui être accordée avec autant d'empressement que s'il avait des difficultés en lecture.

c) Mathématiques

En raison de l'importance de la haute technologie dans le monde d'aujourd'hui, la nécessité de comprendre les relations mathématiques et de penser quantativement n'est plus limitée à quelques domaines complexes comme les sciences et le génie. La connaissance des nombres devient presque aussi importante que celle de l'écriture et de la lecture, à une époque où les méthodes de production informatisée dans des secteurs industriels comme la construction de voitures, par exemple, exigent du travailleur ordinaire qu'il utilise des machines à commande numérique et des méthodes statistiques de contrôle de la qualité.

Il ne suffit pas de dire que les jeunes qui n'ont pas de goût pour les mathématiques peuvent toujours compter sur une calculatrice de poche : elle peut avoir été égarée ou tomber en panne à un moment critique. Mais surtout, celui qui ne comprend pas les principes de base de l'arithmétique, de l'algèbre et de la géométrie, voire du calcul infinitésimal, ne saura pas quelle opération effectuer avec sa calculatrice pour résoudre un problème donné. Et s'il n'a pas appris le raisonnement mathématique, il ne saura pas à quel moment il s'est trompé en utilisant sa calculatrice qui lui a donné une réponse dont l'ordre de grandeur est inexact.

À la fin de leurs études secondaires, tous les élèves doivent donc avoir acquis des aptitudes fonctionnelles manifestes au moins en arithmétique, en algèbre de base et en géométrie.

d) Littérature

Les grandes oeuvres littéraires sont des éléments essentiels de notre patrimoine culturel. Elles nous fournissent des points de référence communs qui transcendent nos différences individuelles, et les thèmes qu'elles abordent permettent à chacun de communier à l'expérience humaine universelle malgré le temps et la distance. En outre, la littérature canadienne renforce le sens de notre propre identité.

Terminer ses études sans avoir lu Chaucer, Shakespeare ou Dickens, sans avoir goûté la poésie de Shelley, Coleridge ou T.S. Eliot, c'est s'aventurer dans la vie comme un analphabète culturel privé de la beauté, de la richesse et de la grandeur de la tradition littéraire anglaise.

Pourtant, les plus récents programmes-cadres du ministère de l'Éducation qui portent sur l'anglais à l'école

secondaire se contentent de dire que les textes littéraires choisis "devraient permettre aux élèves de voir des hommes et des femmes dans divers rôles, présentant une gamme variée de conduites, d'aptitudes et d'émotions humaines"[34] -- une exigence si dépourvue de sens qu'elle peut tout aussi bien être satisfaite par les romans Harlequin que par Jane Austen, par Harold Robbins que par Hemingway.

Nous attendons à juste titre que l'école fasse mieux que d'imposer à la société d'innombrables jeunes démunis spirituellement qui ne font pas de différence de qualité entre un sonnet et une ritournelle commerciale, et dont le sens des expériences humaines autres que la leur ne se nourrit que des émissions de télévision qui exploitent le comique de situation. Nous devrions pouvoir considérer comme allant de soi que lorsqu'ils terminent leurs études secondaires, tous les élèves auront suivi un programme de lectures obligatoires comportant quelques-unes des grandes oeuvres de la littérature anglaise.

e) Sciences et technologie

Dans un monde que les découvertes scientifiques transforment chaque jour, il est essentiel que tous les jeunes aient une connaissance de base des sciences -- non seulement une initiation aux sciences, mais aussi une connaissance de la chimie, de la biologie et de la physique.

Le rythme du changement est tel qu'il est impossible de prévoir, pour toute la durée de la vie professionnelle de nos élèves actuels, quels emplois nécessiteront une connaissance de base des principes et des méthodes scientifiques, en vue d'un apprentissage plus poussé. Les jeunes qui n'ont pas cette connaissance de base pourront découvrir plus tard que leur aptitude à apprendre, et par conséquent leurs possibilités d'emploi, ont été inutilement limitées.

La société agit également dans son intérêt en s'assurant que tous nos diplômés ont une bonne connaissance de base en sciences. Sans cette connaissance, ils ne pourront comprendre, encore moins juger intelligemment, les choix difficiles que la société devra faire de plus en plus touchant la valeur morale et sociale des possibilités ouvertes par la science.

Pour cette raison, il est également important que le programme de sciences comporte aussi l'étude des technologies, pour permettre aux élèves de comprendre comment les progrès technologiques au cours des années ont façonné les sociétés et transformé nos vies, pour le meilleur ou pour le pire.

Comme le dit Ernest L. Boyer, président de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching : "Ce n'est pas l'apprentissage de l'informatique, mais bien de la technologie qui revêt un caractère urgent... Le défi qui se pose, ce n'est pas d'apprendre à se servir des logiciels les plus récents, mais de se demander quand et pourquoi s'en servir."[35]

f) Histoire

"La présence de l'histoire, écrivait l'humaniste espagnol Juan Luis Vives au XVI$^{e}$ siècle, permet aux enfants de profiter des réalisations des anciens; lorsqu'elle est absente, les anciens ne sont que des enfants."[36]

Dans une société qui ne connaît pas ou ne valorise pas l'histoire, les décisions se prennent sous l'impulsion du moment, sans que nous comprenions comment le passé explique le présent, et sans que nous sachions éviter la répétition des erreurs du passé.

Le débat actuel sur l'accord constitutionnel du lac Meech, par exemple, n'a guère de signification pour celui qui ne connaît pas les principes qui ont régi le Canada dans le passé. Celui qui ne sait rien de la vision du Canada défendue au cours des années par des premiers ministres aussi différents que MacDonald, Laurier et King, peut facilement croire que la promotion d'un gouvernement central fort relève simplement de la manie personnelle d'un seul ancien Premier ministre du nom de Trudeau. De la même façon, le débat actuel sur le libre-échange avec les États-Unis ne peut être compris dans tout son contexte si l'on ne connaît pas l'évolution laborieuse du Canada vers sa pleine souveraineté depuis un siècle.

Mais il ne suffit pas de connaître l'histoire du Canada. Nous vivons dans un monde de plus en plus interdépendant. Nous ne pouvons comprendre les événements internationaux et orienter intelligemment, par l'opinion publique, le rôle que devrait jouer le Canada sur la scène internationale sans une certaine connaissance de l'histoire universelle. Ne pas connaître les grands mouvements de l'histoire du monde, depuis les premières civilisations jusqu'au XX$^{e}$ siècle, c'est se couper de nos propres racines et d'une grande partie de notre propre humanité.

Il est donc nécessaire d'aller au-delà de la politique actuelle de l'éducation en Ontario, qui oblige les élèves au palier secondaire à suivre un seul cours en histoire du Canada -- au contenu vague -- mais ne leur impose aucun cours obligatoire en histoire universelle.

Lorsqu'ils terminent leurs études secondaires, tous les élèves devraient avoir au moins une bonne connaissance de base et une bonne compréhension de <u>l'histoire du Canada</u> et de <u>l'histoire universelle</u>.

g) Géographie

De la même façon, il semble évident en soi que personne ne peut prétendre avoir une bonne éducation, sans connaître au moins la localisation et les caractéristiques essentielles des principaux pays, et sans comprendre, au moins de façon rudimentaire, les incidences du relief et du climat sur la vie humaine.

Pourtant, la politique actuelle de l'Ontario oblige les élèves à suivre un seul cours en géographie du Canada, et ne leur impose aucun cours en géographie universelle. Cela donne des diplômés comme cette élève de 12$^{e}$ année, au niveau général, que nous avons rencontrée au cours de notre étude. Comme on lui demandait dans quel pays se trouve Barcelone, elle répondit en toute confiance : "En Italie". Apprenant que cette ville se trouvait en Espagne, elle répond : "Eh bien, ça sonne comme un nom italien. Je pense que ça doit être tout près de l'Italie, n'est-ce pas?"

À la fin de leurs études secondaires, tous les élèves devraient avoir une bonne connaissance de la géographie du Canada et de la géographie universelle.

h) Formation civique

Il est essentiel que l'école communique aux élèves une connaissance et une compréhension du système gouvernemental canadien et du rôle des citoyens dans ce système.

Un programme détaillé devrait permettre aux jeunes de se préparer à assumer leurs responsabilités sociales en les sensibilisant à plusieurs sujets importants : principes de la démocratie électorale et fonctionnement de cette démocratie par rapport à un régime autoritaire; parlementarisme et adoption des lois; fédéralisme canadien et rôles respectifs du parlement

fédéral et des assemblées législatives provinciales; rôle et fonctionnement des tribunaux et du système judiciaire; rôle des institutions non gouvernementales comme l'entreprise privée, les syndicats et le bénévolat; signification de la souveraineté nationale et réalités de l'interdépendance globale; droits et responsabilités des citoyens dans la société canadienne.

i) Le monde du travail

Au lieu d'offrir aux élèves une formation professionnelle étroite, qu'elle ne peut valablement assurer à notre époque actuelle de transformations économiques et de changements technologiques rapides, l'école devrait dispenser à tous les élèves un programme commun sur le monde du travail.

Ce programme devrait porter notamment sur les points suivants : évolution de l'optique de la société touchant le travail et l'emploi au cours des années; attentes des employeurs touchant les attitudes et les habitudes au travail, les aptitudes requises et le rendement; nature et exigences des divers métiers et professions touchant les aptitudes et la formation; importance de la non-discrimination et de l'égalité des chances d'emploi au travail; rôle des entreprises.

j) Français (ou Anglais dans les écoles francophones)

Comme le Canada est un pays bilingue, nos jeunes qui apprennent le français sont davantage en mesure de participer pleinement à la société canadienne tout en renforçant l'unité nationale.

En outre, il y a beaucoup à dire en général sur les avantages d'apprendre dès le jeune âge à communiquer dans une deuxième langue. Une fois surmonté l'obstacle psychologique que constitue l'habitude de s'exprimer dans une seule langue, dès l'enfance, il devient beaucoup plus facile d'apprendre par la suite d'autres langues.

Mais le fait d'exiger un seul crédit en français, au palier secondaire -- comme c'est le cas actuellement -- est plus nuisible qu'utile. Aucun élève ne peut acquérir une maîtrise fonctionnelle de la langue en suivant un seul cours. Les heures d'enseignement à l'école sont trop peu nombreuses pour être consacrées à des gestes politiques symboliques qui ne visent pas des résultats valables.

Pour être sérieux, l'apprentissage du français devrait se faire dans chacune des années d'étude, et permettre réellement aux jeunes de parler et de lire, et de préférence d'écrire également, dans les circonstances courantes de la vie.

k) Les arts

Les arts -- notamment la musique, le théâtre, la danse, la peinture et la sculpture -- jouent un rôle important dans l'enrichissement de notre vie en nous permettant de mieux nous exprimer et d'apprécier les talents d'autrui.

L'éducation publique ontarienne doit tenir compte de ces deux dimensions des réalisations artistiques. Les jeunes doivent être amenés à développer leur propre créativité et à découvrir les talents particuliers qu'ils peuvent avoir. Mais l'acceptation sans discernement de toute forme d'expression de soi-même ne constitue pas en soi un apprentissage valable des arts. Les jeunes doivent apprendre le discernement esthétique -- faire la différence entre barbouiller et peindre, pianoter et jouer du piano, prendre une pose sur une scène et faire du théâtre.

Ils doivent être initiés au patrimoine diversifié de nos grandes réalisations artistiques -- non pas pour apprendre qu'une forme artistique est nécessairement supérieure à une autre, mais pour découvrir qu'ils peuvent apprécier, par exemple, non seulement la musique rock mais aussi l'opéra et la

musique classique, et non seulement le cinéma, mais aussi les musées d'art.

1) Bonne forme physique et santé

Tout en se concentrant sur l'acquisition des connaissances et des aptitudes, l'école ne doit pas négliger le développement physique des élèves; "un esprit sain dans un corps sain", telle devrait être sa devise.

En fait, il est tout à fait évident que les deux sont étroitement reliés, et que la bonne forme physique favorise la vivacité de l'esprit. Une expérience largement diffusée, réalisée à Vanves (en France), a clairement établi, par exemple, que les élèves du palier élémentaire qui consacraient un tiers de l'horaire scolaire à la gymnastique, aux jeux et à la natation avaient non seulement une meilleure santé et un développement plus rapide que ceux du programme régulier, mais aussi un rendement intellectuel de beaucoup meilleur.

Le programme de conditionnement physique des écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario doit comprendre non seulement les activités d'éducation physique traditionnelles, mais aussi des sujets comme le régime alimentaire, les conséquences de la consommation abusive d'alcool et de drogues, la santé mentale et le stress.

* * *

L'acquisition par les élèves d'une bonne maîtrise des connaissances théoriques et pratiques nécessaires dans les douze sujets essentiels recommandés ici exigerait la plus grande partie, sinon la totalité, des heures d'enseignement disponibles. D'autres sujets pourraient être ajoutés à l'horaire scolaire habituel à la seule condition de ne pas diluer les résultats visés dans ces 12 secteurs.

Cela ne veut pas dire que l'école ne se préoccupera plus du développement affectif, psychologique et social des élèves. Bien au contraire, le développement d'attitudes telles que l'estime de soi, la confiance en soi, la créativité et l'esprit d'équipe est un élément essentiel de toute bonne pédagogie, et aucun enseignant digne de travailler dans nos écoles ne pourra manquer de l'intégrer à sa pédagogie.

---

Mais si le développement des attitudes est une considération nécessaire du processus éducatif, il n'est pas suffisant. Il ne faut pas confondre l'éducation et la thérapie collective. Nous ne devons plus craindre de réaffirmer clairement qu'en dernière analyse, l'éducation concerne l'acquisition des connaissances et des aptitudes.

---

Cela étant dit, on ne peut prétendre qu'il revient directement à l'école de faire en sorte que chaque élève qui sortira du système d'éducation sera plein de confiance en lui-même, créateur, heureux ou épanoui. Ces résultats dépendent d'un trop grand nombre de facteurs qui échappent à l'école -- le foyer, la collectivité, la personnalité de chacun. Mais ce dont nous pouvons tenir l'école directement responsable, dans sa sphère reconnue de responsabilité et de compétence, c'est de faire en sorte que dans toute la mesure du possible, chaque élève qui sortira du système d'éducation possédera les connaissances et les aptitudes que la société a déterminé qu'il devrait posséder.

Il est donc recommandé :

2. Que le contenu essentiel de l'éducation pour tous les élèves en

> Ontario soit défini comme étant l'acquisition de connaissances et d'aptitudes manifestes dans les domaines suivants : Anglais (lecture, écriture, communication orale et écoute); penser clairement et apprendre efficacement; mathématiques; littérature; sciences et technologie; histoire du Canada et histoire universelle; géographie du Canada et géographie universelle; formation civique; le monde du travail; Français; arts; bonne forme physique et santé.

6. Rétablissement d'une éducation commune

Si nous reconnaissons que les différents points de la liste ci-dessus -- ou de toute autre liste analogue -- résument bien les connaissances théoriques et pratiques minimales que tous les jeunes de notre société devraient acquérir, cela devrait alors sûrement déterminer quel est l'enseignement qui doit être dispensé à tous les élèves dans nos écoles.

---

> Il n'y a guère de logique apparente à poursuivre la décentralisation de la planification des programmes, qui a caractérisé l'éducation en Ontario au cours des dernières décennies. En principe, cette décentralisation vise à autoriser une adaptation du contenu de l'éducation aux divers besoins des collectivités de la province. Mais en réalité, ces besoins sont les mêmes au plan du contenu.

---

Les élèves de Thunder Bay ont-ils moins besoin d'acquérir une bonne maîtrise, par exemple, des mathématiques

que ceux de Peterborough? Une bonne connaissance de l'histoire a-t-elle plus ou moins d'importance à Hamilton qu'à Kingston? Est-il moins important pour les élèves d'Ottawa que pour ceux de Parry Sound de connaître les grandes oeuvres de la littérature anglaise?

De toute façon, la population ontarienne est très mobile. Dans dix ans, l'élève de Thunder Bay peut fort bien travailler à Hamilton, et l'élève d'Ottawa à Parry Sound. En outre, tous les jeunes, dès l'âge de 18 ans, ont le même droit de vote pour porter des jugements sur l'avenir de notre société, peu importe la localité ontarienne où ils habitent ou le lieu de leurs études. Dans ces circonstances, il est donc absurde que le contenu essentiel de l'éducation varie d'un conseil scolaire à l'autre, et même d'une école à l'autre.

Par ailleurs, il se peut fort bien que les besoins méthodologiques ne soient pas les mêmes dans toute la province. Selon les différents milieux -- milieu urbain ou rural, prédominance de groupes à faible revenu ou à revenu élevé, proportion faible ou importante d'immigrants récents -- il peut y avoir des différences entre les élèves au plan des besoins d'apprentissage et des connaissances déjà acquises. Il peut donc être approprié, selon les endroits, de recourir à des méthodes pédagogiques différentes ou à des modes d'organisation scolaire différents.

Pour cette raison, il nous faut inverser l'optique qui était la nôtre au cours des dernières décennies. Plutôt que de s'occuper d'abord de déterminer les méthodes à suivre dans ses programmes-cadres et de laisser le choix du contenu aux autorités locales, le ministère de l'Éducation doit déterminer explicitement le contenu de l'éducation et les résultats attendus au plan des connaissances théoriques et pratiques manifestes que les élèves doivent acquérir, et laisser aux autorités locales le choix des moyens pour atteindre ces résultats escomptés.

La nécessité de procéder à ce virage ne doit pas être considérée comme une critique adressée aux conseils scolaires ou aux responsables locaux de l'éducation. Le fond de la question, ce n'est pas qu'ils s'occupent mal de la planification des programmes, mais bien qu'ils le font tous de façon différente, à une époque où le système d'éducation en Ontario a besoin de cohérence et d'uniformité.

Compte tenu de l'importance primordiale de l'éducation non seulement pour le bien-être individuel, mais aussi pour la compétitivité et la prospérité future de l'ensemble de l'Ontario, il semble donc tout à fait approprié que les autorités provinciales responsables à l'égard de tous les Ontariens soient chargées de déterminer en notre nom ce que les jeunes doivent acquérir au plan des connaissances théoriques et pratiques à l'école publique.

Il est donc recommandé :

3. Que le ministère de l'Éducation détermine le contenu des programmes et les connaissances théoriques et pratiques nécessaires à l'échelle provinciale, et délègue aux autorités locales le choix des méthodes pédagogiques permettant l'apprentissage de ce contenu et la réalisation des résultats escomptés pour tous les élèves.

En outre, cela ne rime à rien de dire, comme le fait la politique ontarienne depuis les dernières décennies, que les connaissances théoriques et pratiques que les jeunes doivent acquérir à l'école secondaire dépendent de leur intention de poursuivre des études au collège ou à l'université ou d'entrer directement sur le marché du travail.

En fait, il semble logique de prétendre que si un élève n'entend pas faire des études supérieures, il a alors besoin d'apprendre davantage à l'école secondaire, car c'est peut-être sa dernière chance de fréquenter un établissement d'enseignement.

---

En accordant beaucoup d'importance à l'acquisition des connaissances théoriques et pratiques dans le cas exclusif des élèves qui poursuivront des études universitaires, notre société se paie de mots en prétendant promouvoir une éducation publique universelle. Nous nous trouvons ainsi à dire, en fait, que nous croyons qu'un peu plus de la moitié des jeunes seulement -- ceux qui suivent les cours de niveau avancé à l'école secondaire -- sont en mesure de profiter de ce que nous considérons comme une éducation véritable complète. Pour les autres, nous avons imaginé une sorte de placebo éducatif -- comportant deux niveaux inférieurs de contenu dilué, des buts vagues et des résultats insuffisants -- qui nous permet de faire semblant que nous fournissons une "éducation" à tous.

---

Nous analyserons plus en détail, dans la troisième partie du rapport, les problèmes qui découlent de la formule des niveaux et du groupement selon les aptitudes. Qu'il suffise de dire ici que nous devons réaffirmer le caractère universel et commun de l'éducation publique en Ontario en fournissant également à tous nos jeunes un enseignement dans les 14 secteurs essentiels mentionnés. Certains pourront maîtriser parfaitement ces sujets et aller bien au-delà du contenu prescrit dans les divers sujets. D'autres n'en auront qu'une connaissance limitée et auront besoin d'une aide

importante. Mais tous apprendront, à un degré plus ou moins grand de réussite, ce qu'ils ont besoin de savoir.

## 7. L'importance capitale de rendre des comptes

---

Il ne peut y avoir de recherche efficace de l'excellence en éducation sans l'obligation de rendre des comptes, et cette responsabilité ne peut être valablement assumée sans des normes d'évaluation des résultats.

---

Pour que l'éducation redonne au contenu et aux résultats toute l'importance nécessaire, tous les intervenants -- les élèves, les parents, les éducateurs, la collectivité et le gouvernement -- doivent disposer d'un moyen de savoir si le contenu est suffisamment assimilé et si les résultats escomptés sont atteints de façon satisfaisante.

De par leur nature, les connaissances théoriques et pratiques acquises peuvent être vérifiées. Il en découle que c'est par le biais de tests ou de contrôles périodiques que l'on peut déterminer avec clarté et uniformité, aux diverses étapes du processus éducatif, ce que chaque élève a appris et est en mesure de faire -- et partant, de déterminer les correctifs nécessaires en cas d'insuffisance. Et pour que les résultats de ces tests soient un indicateur valable pour tous, il est essentiel que la matière qui fait l'objet de ces tests et les modes d'évaluation ne soient pas trop différents selon les enseignants, les écoles et les conseils scolaires. Il faut donc inéluctablement une certaine standardisation provinciale, sous une forme ou sous une autre (cette question sera approfondie dans la troisième partie du rapport).

Il faut cependant souligner clairement que les tests ne doivent pas être une fin en eux-mêmes, et qu'ils ne doivent pas servir à identifier et récompenser les élèves qui réussissent, et à déterminer et laisser de côté ceux qui échouent.

Au contraire, pendant toute la durée des études, ils visent des fins diagnostiques et correctives : déterminer si les connaissances théoriques et pratiques acquises par l'élève au plan du contenu essentiel répondent au moins à une norme établie de rendement pour cette étape particulière du processus d'apprentissage, ou si l'élève a besoin d'une aide additionnelle pour atteindre cette norme. Et à la fin des études secondaires, les tests visent la délivrance d'un diplôme, qui atteste avec une assurance digne de foi à l'élève et à la collectivité que l'élève a au moins acquis les connaissances théoriques et pratiques minimales requises.

Cette optique appelle un changement radical au plan de la responsabilité reconnue dans notre système d'éducation.

À l'heure actuelle, selon les prémisses philosophiques très explicites du système d'éducation en Ontario, c'est l'élève qui est responsable, en dernière analyse, de sa propre formation ou de son manque de formation.

Ces dernières décennies, les objectifs et les programmes-cadres du ministère de l'Éducation ont été exprimés sous la forme de "possibilités d'apprentissage" plutôt que de résultats pédagogiques, pour les élèves de tout âge.

Par exemple, c'est ce que l'on constate dans le document qui établit la politique provinciale sur les programmes d'étude aux cycles primaire et moyen au palier élémentaire : "Le programme doit donc fournir à chaque enfant (en fonction de son potentiel) des possibilités d'acquérir les connaissances de base essentielles à sa formation continue."[37]

De la même façon, voici ce que déclare le programme-cadre d'histoire et d'études contemporaines au palier secondaire : "Les programmes et les cours décrits ici doivent fournir aux élèves des possibilités de mieux comprendre l'évolution et les rouages de la société globale..."[38]

Ces références constantes aux "possibilités" reflètent une prémisse sous-jacente claire quant à la responsabilité : si un élève n'apprend pas ce qui lui a été présenté au programme, il s'ensuit alors -- par définition -- qu'il n'a pas le potentiel nécessaire pour faire cet apprentissage ou qu'il a choisi de ne pas saisir la possibilité d'apprendre. Dans les deux cas, son manque de connaissances ou d'aptitudes relève en dernière analyse de sa responsabilité, et non de celle du système.

Mais il est assurément absurde, et profondément injuste, que des adultes considèrent que des enfants de 8, 10 ou 15 ans devraient avoir l'ultime responsabilité -- et assumer les conséquences qui en découlent pour le reste de leur vie -- de décider s'ils profiteront ou non des "possibilités" d'apprentissage qui leur sont offertes.

C'est également une chose singulière, pour user d'un langage modéré, si l'on pense à la façon dont la responsabilité professionnelle est généralement considérée dans notre société. Partout, sauf en éducation, les résultats sont considérés comme étant de la responsabilité de ceux qui ont travaillé pour les atteindre.

Le chirurgien qui pratique une appendicectomie n'est pas considéré comme quelqu'un qui donne au patient une "possibilité" de se rétablir; si un patient autrement en bonne santé décède rapidement des suites de l'opération, le chirurgien et l'hôpital auront des explications à fournir. Les architectes et les ingénieurs ne sont pas considérés comme des

gens qui ne font que fournir des "possibilités" aux immeubles de rester en position verticale. Une entreprise qui offre un produit défectueux ou dont les représentants commerciaux sont inefficaces court le risque de fermer ses portes -- mais il est peu probable à l'heure actuelle qu'une école secondaire où les élèves apprennent trop peu de choses soit même découverte, encore moins obligée de rendre des comptes.

---

> Il ne semble pas injuste -- en fait, ce serait plutôt une réaffirmation de leur professionnalisme -- de dire que les enseignants et les écoles devraient assumer la responsabilité de l'acquisition par les élèves d'une maîtrise suffisante des connaissances théoriques et pratiques nécessaires.

---

Cela ne veut pas dire que tous les élèves peuvent être amenés au même niveau de résultats, mais bien que l'objectit visé doit être d'amener tous les élèves, à l'exception de ceux qui souffrent d'un handicap ou d'une déficience insurmontable, au moins au niveau défini comme étant nécessaire au plan des connaissances théoriques et pratiques. Le défi que doivent relever les enseignants et les écoles, c'est de recourir à toute la compétence, à l'ingéniosité et aux divers outils pédagogiques qui sont à leur disposition pour favoriser l'atteinte de ce résultat par chaque élève, ou de justifier expressément les situations où cela n'a pas été possible.

Il faut souligner que cette responsabilité ne peut reposer exclusivement sur les épaules des enseignants, qui doivent disposer des ressources et de l'appui nécessaires pour s'en acquitter. Chacun des intervenants du système d'éducation -- les enseignants, les directions d'école, les conseils

scolaires, le ministère de l'Éducation, etc. -- doit être responsable de son rôle respectif dans les résultats obtenus par l'ensemble du système.

À tous les paliers du système et dans l'ensemble de la société, nous devons réorienter notre façon de penser et réaffirmer que le rôle de l'école élémentaire et de l'école secondaire en Ontario -- auquel nous consacrons plus de six milliards de dollars par an -- n'est pas simplement d'enseigner, mais d'assurer l'apprentissage.

## 6. Durée de la scolarité

Il n'y a rien de magique, en théorie, au fait que la durée de l'éducation publique soit d'environ 12 ans; ce pourrait être moins ou davantage.

Il semble néanmoins évident qu'il serait déraisonnable de penser qu'il soit possible d'assimiler le contenu essentiel décrit ci-dessus et d'atteindre les résultats visés au plan des connaissances théoriques et pratiques nécessaires en moins de 12 ans, soit la période actuellement prévue.

Il semble également évident qu'après avoir convenu des connaissances théoriques et pratiques que les jeunes doivent absolument acquérir avant de commencer leur vie adulte, notre objectif doit être de faire en sorte que tous les jeunes restent à l'école le temps qu'il faut pour acquérir ces connaissances. Comme ils entraînent des lacunes sur ce plan, les abandons scolaires doivent être considérés non seulement comme un préjudice personnel considérable pour ces élèves, mais aussi comme un échec du système d'éducation et de l'ensemble de la société.

Comme nous l'avons dit pour les "possibilités" d'apprentissage, il ne suffit pas de déclarer que les jeunes ont la responsabilité personnelle de décider de rester ou non à l'école jusqu'à la fin de leurs études. Aucun intervenant -- ni les enseignants, ni les conseillers d'orientation, ni les directions d'école, ni les conseils scolaires, ni le ministère de l'Éducation -- ne doit jamais être indifférent quant à ce choix. Au contraire, tous les participants au système d'éducation doivent assumer la responsabilité de tout mettre en oeuvre pour motiver chaque élève et l'inciter à rester à l'école jusqu'à la fin de ses études.

Il est donc recommandé :

4. Que la politique de l'éducation en Ontario poursuive vigoureusement l'objectif explicite d'inciter tous les élèves, à l'exception de ceux qui en sont empêchés par le fait d'une déficience physique ou mentale grave, à poursuivre leurs études secondaires jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

## 9. Excellence de l'éducation et maintien des élèves à l'école

Si le système d'éducation, au plan des résultats, vise avant tout à réduire le taux des abandons scolaires, l'école ne pourra résister à la tentation de chercher à retenir les élèves jusqu'à la fin de leurs études en réduisant les exigences au plan de la formation, et c'est la qualité qui en souffrira.

Par ailleurs, si le système d'éducation vise avant tout l'excellence au plan des résultats des élèves, l'école ne pourra résister à la tentation d'écarter ceux qui peuvent plus

difficilement atteindre ces normes, et c'est le taux des abandons scolaires qui augmentera.

Dans l'un ou l'autre cas, une optique ne visant qu'un but produirait des résultats inacceptables. Il n'y aurait pas de différence qualitative réelle entre un système d'éducation hypothétique qui garderait à l'école 98 pour cent des élèves sans leur enseigner grand chose, ou un système d'éducation qui enseignerait beaucoup de choses à 50 pour cent des élèves en mettant de côté les autres -- dans les deux cas, ce serait un fiasco pédagogique sinistre.

Ces deux objectifs doivent au contraire être poursuivis simultanément et de façon équilibrée. Nous devons viser un niveau satisfaisant d'acquisition des connaissances théoriques et pratiques par tous les élèves, et mettre tout en oeuvre pour encourager le plus grand nombre possible d'élèves à rester à l'école pour acquérir ces connaissances.

En fait, cette approche équilibrée peut grandement servir ces deux objectifs. Comme on le verra plus loin dans ce rapport, les mêmes modifications au plan de l'optique et des structures qui permettraient de mieux amener les élèves à atteindre les résultats escomptés de leur apprentissage pourraient aussi vraisemblablement éliminer quelques-unes des causes principales des abandons scolaires.

Il est donc recommandé :

5. Qu'une éducation de qualité pour tous les élèves et le maintien de tous les élèves à l'école jusqu'à la fin de leurs études secondaires soient considérés comme des objectifs nécessairement parallèles et complémentaires, qui ne s'opposent pas et doivent être poursuivis vigoureusement de façon simultanée.

## DEUXIÈME PARTIE :
## BIEN COMPRENDRE LE PROBLÈME DES ABANDONS SCOLAIRES

### I. RÉSUMÉ

"Je voulais simplement m'en aller et me retrouver avec des gens affables, qui peuvent répondre franchement aux questions. Pas des enseignants qui n'ont aucun souci des élèves. Après tout, nous sommes les adultes de demain. Voilà qui résume tout. Peut-être que les enseignants pourraient suivre des cours sur la façon d'aborder les jeunes et de s'assurer que leurs élèves apprennent vraiment."

"En cas d'échec à un examen, on nous accable de reproches sans même nous expliquer nos fautes. Je me suis senti traité comme un gamin."

"J'ai quitté l'école pour me trouver un travail. N'importe lequel, je n'avais rien de précis en tête à ce moment-là. Je voulais gagner de l'argent. Je ne réussissais pas très bien, j'avais toujours des ennuis. J'étais déprimé parce que ça n'allait pas."

"J'aurais aimé avoir des contacts plus fréquents avec les enseignants. Ils enseignent à toute une classe et ne peuvent s'occuper de chaque élève."

"Les enseignants ne s'occupaient pas de moi. J'étais un élève brillant, j'avais toujours des A, mais je n'aimais pas leur attitude d'indifférence."

"Comme je ne suis pas très doué, le système scolaire a fait comme si je n'existais pas."

Ce sont là quelques témoignages de jeunes, nos enfants, qui ont abandonné l'école avant la fin de leurs études secondaires.[39]

Il ne s'agit pas d'enfants inéducables ou stupides. Bien au contraire, un grand nombre des décrocheurs choisis au hasard qui ont participé à des échanges en groupe dans le cadre de cette étude s'expriment de façon remarquablement claire et réfléchie.

Pour toutes sortes de raisons -- difficulté dans une ou plusieurs matières, sentiment d'aliénation ou d'ennui, mode d'apprentissage non adapté aux méthodes d'enseignement -- ils ne se sentaient pas à l'aise dans les structures de l'école secondaire. Véritablement, un grand nombre d'entre eux se sont sentis rejetés par le système d'éducation avant de le rejeter eux-mêmes.

L'abandon de l'école par un si grand nombre de jeunes -- près de 70 000 par an[40] -- est une perte tragique non seulement parce que cela réduit les possibilités qu'ils auront au cours de leur vie, mais parce que la contribution qu'ils peuvent faire à la société s'en trouve diminuée.

Il n'y a cependant pas de solution miracle pour résoudre ce problème -- aucune formule isolée, aucun ensemble bien conçu de mesures ne pourront, par eux-mêmes, inciter les jeunes à rester à l'école jusqu'à la fin de leurs études secondaires.

---

En fait, si quelques initiatives bien précises peuvent avoir une utilité marginale, il semble très peu probable que l'on puisse réduire de façon importante le taux des abandons scolaires en adoptant des programmes de prévention sans tenir compte de tout ce qui se passe ailleurs dans notre système d'éducation. Il faut plutôt s'interroger sur les caractéristiques du système lui-même, les structures et les habitudes qui font qu'un grand nombre de jeunes se sentent aliénés, sans intérêt, rejetés ou incapables de réussir dans leurs études.

---

La nature des correctifs nécessaires est déjà apparente dans les données dont nous disposons, qui nous renseignent clairement sur le taux, les caractéristiques et les causes des abandons scolaires.

## II. LES DIMENSIONS DU PROBLÈME

### 1. Définition des décrocheurs

Aux fins de cette étude, un décrocheur est un élève qui abandonne l'école avant d'avoir obtenu son diplôme d'études secondaires (DES). En pratique, cela veut dire tout élève qui quitte l'école secondaire avant d'avoir terminé avec succès sa 12$^{e}$ année.

Nous avons délibérément choisi de ne pas distinguer parmi les décrocheurs ceux qui retournent ultérieurement à l'école et ceux qui ne le font pas. Dans une étude sur le phénomène du divorce, par exemple, le taux des divorces comprendrait tous ceux qui obtiennent un divorce, et les divorcés qui se remarient feraient l'objet de statistiques distinctes. De la même façon, un décrocheur est un élève qui abandonne ses études, qu'il retourne ou non à l'école par la suite; la formation ultérieure des décrocheurs -- dont un faible pourcentage seulement finit par terminer l'école secondaire -- est une question distincte.

Cette définition n'écarte pas non plus les élèves qui obtiennent un certificat de formation après avoir terminé leur 10$^{e}$ année. Le système prévoit expressément une 10$^{e}$ année seulement et un certificat de formation pour certains élèves atteints de déficience physique ou mentale. Mais si la 12$^{e}$ année et le DES constituent la norme attendue par la société, il convient d'inclure dans les statistiques sur les décrocheurs tous ceux qui quittent l'école avant d'atteindre cette norme -- tout en reconnaissant que le taux de décrochage comprend une petite minorité d'élèves pour lesquels cette norme peut être tout à fait inaccessible.

## 2. Taux de décrochage

Comme il n'y a pas à l'heure actuelle de base centrale de données statistiques permettant de suivre le progrès des élèves, la qualité des statistiques sur le taux de décrochage laisse beaucoup à désirer.

Aux fins de cette étude, il a cependant été possible d'établir une approximation fiable du taux des abandons scolaires, grâce à trois ensembles distincts de statistiques qui conduisent presque exactement aux même chiffres. Prise séparément, chacune de ces trois méthodes d'évaluation du taux des abandons scolaires présente de graves lacunes, mais la convergence des résultats est très éloquente.

Tout d'abord, on peut déterminer un taux brut de maintien à l'école en calculant la proportion de la cohorte des élèves inscrits en 9$^{e}$ année qui obtiennent le DES quatre ans plus tard.

C'est ainsi qu'en 1985 -- dernière année pour laquelle nous disposons de statistiques -- le nombre d'élèves qui obtiennent le DES correspond à 67 pour cent des élèves inscrits en 9$^{e}$ année, quatre ans auparavant, dans les écoles publiques et privées. Pour 1984, cette proportion est aussi de 67 pour cent, ce qui indique une certaine constante.[41]

Ce mode de calcul présente cependant des faiblesses évidentes. Par exemple, il ne tient pas compte des élèves qui mettent plus de quatre ans ou moins de quatre ans pour obtenir leur diplôme. Il ne tient pas compte non plus de certains facteurs autres que le décrochage -- par exemple, les migrations et les décès -- qui peuvent faire varier le nombre d'élèves de chaque cohorte qui restent à l'école pour terminer leur 12$^{e}$ année. Ces deux facteurs existent, mais n'ont pas de valeur statistique significative.

De toute façon, à partir du suivi de cette cohorte, il semble qu'environ 33 pour cent des élèves inscrits en 9e année quittent l'école avant d'avoir terminé leur 12e année et obtenu le DES.

Une deuxième façon d'évaluer le taux des abandons scolaires est de calculer pour chaque année le nombre d'élèves qui abandonnent l'école sans avoir reçu un diplôme, par rapport au pourcentage des inscriptions totales de la 9e à la 12e année. (Ces données n'ont été publiées que pour les écoles secondaires du secteur public.)

En 1984, les abandons scolaires avant l'obtention d'un diplôme représentent 8,7 pour cent de l'effectif total du réseau secondaire public; en 1983, les chiffres comparatifs sont de 8,3 pour cent.[42]

Comme ces chiffres ne représentent que les pertes pour une année seulement sur les quatre années que chaque cohorte passe ordinairement à l'école secondaire, le pourcentage annuel doit être multiplié pour les quatre années pour arriver à une évaluation approximative du taux réel des abandons scolaires. Une fois ce calcul fait, le taux des abandons scolaires se situe aux environs de 30-33 pour cent.

Enfin, une troisième méthode, tout à fait différente, est de regarder la scolarité de la population ontarienne selon les données du recensement. En examinant le niveau d'éducation atteint à l'âge de 22 ans -- à cet âge, très peu de jeunes sont encore à l'école en vue d'obtenir un DES -- il est possible d'établir une évaluation approximative valable du taux des abandons scolaires.

## III. QUELS SONT LES ÉLÈVES QUI ABANDONNENT L'ÉCOLE?

Toute généralisation stéréotypée sur les décrocheurs serait trompeuse. On trouve dans leurs rangs aussi bien des élèves très doués que des élèves peu doués, qui proviennent autant des milieux aisés que des milieux défavorisés.

Les recherches importantes effectuées depuis des années au Canada et aux États-Unis sur les abandons scolaires montrent cependant clairement que certains élèves sont plus susceptibles d'abandonner l'école que d'autres.

### 1. Conditions socio-économiques

Presque toutes les études réalisées sur cette question indiquent qu'il y a des rapports étroits entre les conditions socio-économiques de la famille et les risques d'abandon scolaire. Plus les revenus, le statut professionnel et le niveau d'éducation de ses parents sont faibles, plus les risques statistiques sont grands qu'un élève ne termine pas ses études secondaires.

C'est ce qu'indique, par exemple, une étude provinciale réalisée en 1977 pour le ministère de l'Éducation par John Porter, B.R. Blishen et Maria Barrados : "On constate que plus le statut socio-économique de la famille et le niveau d'éducation du père sont élevés, plus le rendement scolaire est élevé, plus le niveau d'aptitude est élevé, plus les attentes éducatives sont importantes, et plus les élèves ont tendance à s'inscrire à un programme scolaire de cinq ans et à rester à l'école plus longtemps."[44]

On trouve une conclusion analogue dans une étude du conseil de l'éducation de Toronto, en 1985 : "Les élèves dont les parents occupent des emplois non spécialisés et semi-spécialisés dans les catégories inférieures sont plus

susceptibles d'abandonner tôt l'école que ceux dont les parents occupent des emplois dans les catégories supérieures des professions, de la gestion, etc. Cela est vrai à la fois pour les emplois des mères et ceux des pères."[45]

Voici ce que dit Ernest Boyer, de la Carnegie Foundation, dans son étude sur l'école secondaire aux États-Unis : "Les décrocheurs viennent souvent des familles pauvres, où l'on observe un plus grand nombre d'enfants, davantage de foyers brisés, un recours plus fréquent aux punitions, très peu d'estime de soi et une faible scolarité des parents."[46]

Le sondage sur les décrocheurs et les diplômés en Ontario effectué pour cette étude par Decima Research confirme cette corrélation : 51 pour cent des décrocheurs ont un père qui occupe un emploi de niveau inférieur ou moyen dans la production, contre 37 pour cent chez les autres. À l'autre extrémité, 22 pour cent seulement des décrocheurs ont un père qui fait un travail professionnel, technique, culturel ou de gestion, contre 36 pour cent chez les autres. Chez les décrocheurs, le revenu familial moyen est de 27 030 $ contre 33 180 $ chez les autres.

Il importe de souligner ici avec force que cette corrélation ne signifie pas que les jeunes qui viennent d'une famille dont le statut socio-économique est inférieur sont naturellement moins intelligents ou ont moins de potentiel pour faire des études.

Bien au contraire, il semble que les conditions socio-économiques de la famille sont un facteur plus important que les aptitudes intellectuelles innées d'un élève.

L'étude Porter citée ci-dessus montre, par exemple, que les élèves qui ont de faibles résultats aux tests

d'aptitudes intellectuelles mais qui viennent de familles au statut socio-économique élevé sont plus susceptibles de rester à l'école secondaire jusqu'à la quatrième année que ceux qui ont des aptitudes élevées mais dont la famille a un statut socio-économique inférieur : 79 pour cent des élèves de l'échantillon qui ont peu d'aptitudes mais un contexte socio-économique favorable poursuivent leurs études, contre 71 pour cent de ceux qui ont beaucoup d'aptitudes mais un statut socio-économique inférieur. La comparaison entre des élèves ayant les mêmes aptitudes élevées dans les deux groupes socio-économiques est encore plus éloquente : 93 pour cent des élèves des milieux socio-économiques favorisés restent à l'école jusqu'à la fin de la quatrième année, contre 71 pour cent seulement chez les autres.[47]

Divers facteurs peuvent expliquer l'importance du statut socio-économique de la famille au plan éducatif.

La famille est un milieu d'apprentissage très important. On peut dire, de façon générale, que les enfants des parents moins éduqués dans les catégories socio-économiques inférieures sont moins stimulés intellectuellement jusqu'à l'âge scolaire. Comme leurs parents sont moins susceptibles de lire et de communiquer avec eux pour élargir leur vocabulaire et leur gamme d'intérêts, ces enfants sont souvent moins développés lorsqu'ils arrivent à l'école que ceux des familles des milieux socio-économiques plus favorisés.

En deuxième lieu, plus les parents sont éduqués, ouverts et nantis, plus ils sont susceptibles de communiquer à leurs enfants des attentes élevées au plan de la formation. Par exemple, les parents qui ont fait des études universitaires présupposent tout naturellement dès le début que leurs enfants termineront avec succès leurs études secondaires et iront à l'université. Cette manière de voir est beaucoup moins répandue chez les travailleurs non spécialisés qui se

retrouvent à l'autre bout de l'échelle socio-économique, surtout si leurs enfants -- déjà désavantagés par un milieu moins favorable à un apprentissage précoce -- ne connaissent pas des succès remarquables à l'école élémentaire.

L'aide et l'encouragement que les élèves reçoivent dans leur travail scolaire varient également selon le statut socio-économique de la famille. On peut dire à nouveau, de façon générale, que les parents plus instruits et plus ouverts sont plus susceptibles de s'intéresser directement aux études de leurs enfants, de superviser leur travail à la maison, de communiquer sans gêne avec les enseignants, etc. Même le milieu physique joue un rôle important : les familles à l'aise ont généralement une maison spacieuse, et leurs enfants ont plus fréquemment accès à un endroit tranquille pour étudier.

En raison de ces facteurs conjugués, il est plus difficile pour les enfants des milieux socio-économiques défavorisés de bien réussir à l'école dès le début. Par la suite, les pratiques courantes du système d'éducation lui-même -- notamment le groupement selon les aptitudes et l'approfondissement "en spirale" des matières au palier élémentaire, la répartition des cours selon des niveaux de difficulté et les effets aliénants du système de crédits au palier secondaire -- font que ce désavantage initial produit les résultats prévus.

## 2. Structure familiale

Les jeunes des familles monoparentales sont beaucoup plus susceptibles d'abandonner l'école que ceux qui peuvent compter sur la présence de leur père et de leur mère à la maison.

Dans le sondage Goldfarb réalisé pour cette étude, 40 pour cent des décrocheurs viennent de familles

monoparentales. Dans le sondage auprès de 700 décrocheurs et de 700 diplômés réalisé pour cette étude par Decima Research, 29 pour cent des décrocheurs contre 17 pour cent seulement des diplômés de l'école secondaire viennent de familles monoparentales.

L'étude publiée en 1985 par le conseil de l'éducation de Toronto conclut de façon semblable que "les élèves les plus susceptibles de poursuivre leurs études secondaires pendant au moins quatre ans viennent de familles où les deux parents sont présents".[48]

Il semble que la structure familiale a des effets importants non seulement sur la décision d'abandonner l'école, mais aussi sur le rendement général antérieur des élèves. Voici ce que déclare le professeur Alan King, dans son étude de 1986 sur les élèves de l'Ontario intitulée The Adolescent Experience : "Les élèves qui ont deux parents à la maison sont plus susceptibles que ceux qui connaissent une autre situation familiale d'obtenir des notes élevées. En outre, ceux qui vivent avec leurs deux parents sont plus susceptibles de s'inscrire à des cours de niveau avancé."[49]

King corrobore le lien qui existe entre la structure familiale et le rendement scolaire par la citation suivante d'une étude américaine : "En comparant chaque famille non traditionnelle avec la famille intacte où l'on trouve les deux parents, cette enquête a montré que les enfants qui ne vivent qu'avec leur mère sont plus susceptibles de présenter une gamme variée de troubles de comportement, de personnalité ou d'immaturité, de délinquance sociale et de troubles psychotiques, que l'enseignant devra évaluer."[50]

Les données disponibles ne permettent pas de savoir clairement si le rendement scolaire inférieur et la tendance plus forte au décrochage chez les élèves qui viennent d'une

famille monoparentale sont principalement attribuables au traumatisme découlant de la rupture de la famille ou aux circonstances particulières de la vie avec un seul parent -- notamment le peu d'attention accordé à l'enfant par le parent par manque de temps. De toute façon, il apparaît évident que les enfants qui viennent de ces familles ne reçoivent pas à l'école toute l'attention personnelle dont ils auraient besoin pour compenser les effets de la situation familiale.

3. Niveaux de difficulté des cours secondaires

La corrélation qui est peut-être la plus frappante est celle qui existe entre les niveaux de difficulté des cours au palier secondaire et les abandons scolaires.

---

Seulement 12 pour cent des élèves inscrits au niveau le plus élevé, soit le niveau avancé, quittent l'école avant la fin de leurs études, contre 62 pour cent des élèves qui suivent les cours de niveau général, et 79 pour cent chez ceux qui suivent les cours de niveau fondamental.

---

Cette corrélation est encore plus inquiétante si l'on songe au fait suivant : plus les élèves viennent d'un milieu socio-économique inférieur, plus ils sont susceptibles de suivre leurs cours à un niveau de difficulté inférieur.

C'est ainsi qu'une étude réalisée en 1982 par le conseil de l'éducation de Toronto montre que 18,4 pour cent des élèves dont le père occupe l'échelon socio-économique le plus bas et 15,3 pour cent de ceux dont le père occupe le deuxième échelon inférieur suivent leurs cours de 9$^{e}$ année au niveau

fondamental. Par contre, les cours suivis à ce niveau ne recrutent que 0,8 pour cent des élèves dont le père occupe l'échelon socio-économique le plus élevé et 3,4 pour cent de ceux dont le père occupe le deuxième échelon supérieur.[51]

Cette même étude révèle que 30,7 pour cent et 32,6 pour cent des élèves dont le père se retrouve respectivement à l'échelon le plus bas et au deuxième échelon inférieur suivent leurs cours au niveau général, contre 6,4 pour cent et 7,2 pour cent de ceux dont le père occupe l'échelon le plus élevé et le deuxième échelon supérieur respectivement.

On retrouve dans les cours de niveau avancé une proportion considérable de 92 pour cent des élèves dont le père occupe l'échelon socio-économique le plus élevé, et 87,9 pour cent de ceux dont le père occupe le deuxième échelon supérieur. Par contraste, on ne retrouve à ce même niveau que 44,9 pour cent et 46,4 pour cent des élèves dont le père occupe l'échelon le plus bas ou le deuxième échelon inférieur.

Une étude provinciale réalisée par Alan King (The Adolescent Experience) révèle le même type de corrélation socio-économique : "Les enfants des travailleurs spécialisés et des cadres sont beaucoup plus nombreux à suivre des cours de niveau avancé que ceux des travailleurs non spécialisés."[52]

Ce phénomène n'est pas particulier à l'Ontario. Le fait que les élèves les moins favorisés au plan socio-économique se trouvent relégués aux niveaux inférieurs du système d'éducation apparaît comme une caractéristique même de la formule des niveaux.

Une étude récente réalisée aux États-Unis sur la formule des niveaux ou des voies, par Jeannie Oakes, de l'Université de Californie à Los Angeles, conclut en ces

termes : "La formule des voies sépare les élèves en fonction de frontières socio-économiques, mettant à part les riches et les pauvres, les blancs et les non-blancs. Il en résulte que les élèves qui viennent des milieux défavorisés et des groupes minoritaires se retrouvent beaucoup plus souvent que les autres dans les voies inférieures."[53]

Une question surgit naturellement, qui ressemble à celle de la poule et de l'oeuf : si le taux de décrochage au niveau général et au niveau avancé est si effroyablement élevé, cela vient-il de ce que les cours dispensés à ces niveaux n'arrivent pas à motiver ou à intéresser suffisamment les élèves, ou de ce que ces niveaux sont un dépotoir pour les élèves qui ne sont déjà pas suffisamment motivés ou préparés lorsqu'ils arrivent à l'école secondaire? Mais la réponse à cette question est peut-être hors de propos.

---

Ce qui semble amplement évident, c'est qu'au lieu d'offrir aux élèves des milieux socio-économiques défavorisés une véritable égalité des chances en les aidant à combler leur déficit initial, notre système scolaire actuel a pour effet non prémédité de reléguer un nombre considérable de ces élèves aux échelons inférieurs de l'éducation, caractérisés par des attentes médiocres et un manque de clarté au plan des résultats visés, qui leur donnent statistiquement très peu de chances d'obtenir un diplôme et où ils auront appris relativement peu de choses même s'ils restent à l'école jusqu'à la fin de leurs études.

---

## 4. Rendement scolaire

Toutes les études canadiennes et américaines révèlent une corrélation étroite entre les difficultés d'apprentissage

et les risques d'abandonner l'école. Les décrocheurs sont généralement en retard sur les autres au plan des crédits accumulés, ont connu l'échec dans au moins une matière et -- ce qui est très significatif -- ont une aptitude à la lecture inférieure à leur année d'étude.

Selon le sondage Goldfarb réalisé pour cette étude, 82 pour cent des décrocheurs ont échoué dans au moins une matière lorsqu'ils étaient à l'école secondaire, contre 50 pour cent seulement des non-décrocheurs. Près de 30 pour cent des décrocheurs et 7 pour cent seulement des non-décrocheurs ont échoué une année d'étude à l'école élémentaire ou à l'école secondaire du premier cycle.

Les matières qui semblent de loin présenter le plus de difficulté pour les décrocheurs sont les mathématiques et l'anglais. Le sondage Goldfarb révèle que 30 pour cent des décrocheurs ont échoué en mathématiques à l'école secondaire, et 21 pour cent en anglais, 18 pour cent en sciences, 15 pour cent en géographie, 15 pour cent en histoire et 9 pour cent en français.

Selon les données de l'enquête Goldfarb, 58 pour cent des décrocheurs se décrivent eux-mêmes comme des élèves moyens ou faibles en ce qui a trait aux notes reçues à l'école secondaire, contre 14 pour cent seulement des diplômés. De façon semblable, dans le sondage réalisé par Decima Research pour cette étude, 46 pour cent des décrocheurs contre 17 pour cent seulement des diplômés avaient la note moyenne C ou une note inférieure à l'école secondaire.

Simultanément, des données convaincantes montrent cependant qu'une proportion inquiétante d'élèves abandonnent leurs études malgré le fait qu'ils avaient des résultats satisfaisants à l'école.

Le sondage Decima révèle que 7 pour cent des décrocheurs avaient en moyenne la note A, et 46 pour cent la note B. L'étude Goldfarb indique que 4 pour cent des décrocheurs se considéraient eux-mêmes comme d'excellents élèves au plan des notes obtenues, et 37 pour cent comme de bons élèves. Il faut naturellement ne pas oublier, des données citées ci-dessus, qu'environ 20 pour cent des décrocheurs déclarent n'avoir connu aucun échec dans une matière à l'école secondaire.

Il se peut fort bien que les décrocheurs interviewés plusieurs années après avoir quitté l'école exagèrent les notes qui leur étaient attribuées. Mais d'autres études, notamment un examen des dossiers des élèves, révèlent également qu'il existe dans les rangs des décrocheurs un nombre important d'élèves qui avaient des résultats scolaires satisfaisants.

C'est ainsi qu'une étude provinciale réalisée en 1974-1975 par l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario révèle que 10,7 pour cent des décrocheurs dont le rendement scolaire avait été analysé recevaient en moyenne des A ou des B.[54] De la même façon, une étude effectuée en 1979 par le conseil de l'éducation de Lakehead montre que 14 pour cent des décrocheurs avaient en moyenne les notes A ou B.[55]

Au plan du rendement scolaire, le profil des décrocheurs est donc complexe.

D'une part, les difficultés éprouvées à l'école -- notes faibles, problèmes dans au moins une matière, retard dans les crédits accumulés -- sont un indicateur important des possibilités de décrochage. D'autre part, l'analyse des diverses études indique que même en retenant les estimations les plus prudentes, au moins 40 pour cent des décrocheurs avaient une moyenne de C ou davantage, et avaient donc des résultats assez satisfaisants pour être en mesure d'obtenir leur DES sans grande difficulté s'ils étaient restés à l'école.

Il importe de rappeler que cette valeur de 40 pour cent ne représente qu'une estimation minimale des décrocheurs ayant des notes permettant de croire qu'ils auraient été en mesure de poursuivre leurs études sans mesure corrective importante. Il semble raisonnable de supposer qu'une proportion additionnelle de décrocheurs aurait également pu le faire en comptant sur une aide particulière dans les matières où ils avaient de la difficulté, et qu'une proportion importante aurait peut-être été en mesure de réussir à l'école secondaire s'ils avaient reçu une meilleure préparation au palier élémentaire.

5. Travail à temps partiel

Si un travail à temps partiel d'une durée limitée peut être utile en fournissant aux élèves une issue à leur impatience de se retrouver sur le marché du travail et de gagner de l'argent, diverses études indiquent que la durée de ce travail au cours de l'année scolaire ne doit pas être trop importante, pour ne pas accroître les risques de décrochage.

La frontière semble se situer autour de 15 heures par semaine. Plus le travail à temps partiel excède cette durée, plus l'élève court le risque d'abandonner l'école.[56]

Cette corrélation n'est guère surprenante, car l'énergie des élèves et le temps dont ils disposent ne sont pas limités. S'ils font de longues heures de travail par jour après leurs heures de classe, ils consacrent généralement moins d'attention à leurs travaux scolaires à la maison et leur rendement à l'école s'en ressent. Comme leur emploi finit par prendre dans leur vie au moins autant d'importance que leurs études, ils sont de plus en plus tentés d'échapper aux tensions et aux frustrations de ces deux mondes en abandonnant l'école.

## 6. Origine ethnique

À l'échelle provinciale, une majorité considérable de décrocheurs (92 pour cent selon les données de Goldfarb, et 90 pour cent selon les données de Decima) sont nés au Canada.

En fait, les élèves nés au Canada semblent un peu plus susceptibles d'abandonner leurs études que ceux qui sont nés à l'étranger. Dans les deux sondages réalisés pour cette étude, une proportion plus faible des non-décrocheurs sont nés au Canada -- 83 pour cent dans le sondage Goldfarb, et 88 pour cent dans le sondage Decima.

Selon les données de Goldfarb, 80 pour cent des décrocheurs avaient au moins un parent né au Canada, contre 62 pour cent des diplômés, ce qui est conforme aux conclusions de l'étude réalisée en 1974-1975 par l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, qui révèle que 71,6 pour cent des décrocheurs avaient un père né au Canada.[57]

Dans le sondage Goldfarb, 91 pour cent des décrocheurs avaient comme première langue l'anglais ou le français (78 pour cent de langue anglaise, 13 pour cent de langue française).

Dans les deux sondages, la plus grande proportion de décrocheurs vient d'un milieu anglais, écossais ou irlandais (52 pour cent dans le sondage Decima, 42 pour cent dans le sondage Goldfarb). Dans les deux études, la proportion de décrocheurs qui viennent d'un milieu anglais, écossais ou irlandais et d'un milieu français ou canadien-français est exactement de 60 pour cent.

Si l'origine ethnique ou des facteurs associés à l'immigration ne semblent pas des éléments importants du problème des abandons scolaires à l'échelle provinciale, il

importe cependant de souligner qu'ils peuvent jouer un rôle plus important dans la Communauté urbaine de Toronto, où se trouve la plus grande concentration d'immigrants récents.

Même à Toronto, cependant, le facteur le plus important à cet égard semble l'arrivée récente au Canada plutôt que le pays d'origine.

Cette conclusion découle très clairement d'une étude du conseil de l'éducation de Toronto sur la cohorte des élèves inscrits en 9$^{e}$ année en 1980. Chez les élèves immigrants arrivés avant 1976 et dont la première langue n'est ni l'anglais ni le français, le taux de décrochage est presque identique à celui de l'ensemble de la cohorte -- environ 33 pour cent; chez ceux arrivés après 1976, il est cependant beaucoup plus élevé, soit 53 pour cent. De la même façon, chez les élèves immigrants dont la première langue est l'anglais ou le français -- cette catégorie comprend les élèves originaires de Grande-Bretagne, des États-Unis et des Antilles -- le taux de décrochage chez ceux arrivés avant 1976 correspond étroitement à celui de l'ensemble de la cohorte, mais il est beaucoup plus élevé (40 pour cent) chez ceux qui sont arrivés après 1976.[58]

Ces données laissent entendre que si les élèves qui arrivent en Ontario en bas âge n'ont pas trop de difficulté à s'adapter à notre système d'éducation au palier élémentaire, nous sommes encore loin d'avoir réussi au maximum à répondre aux besoins d'adaptation au plan linguistique, éducatif ou culturel des élèves immigrants plus âgés qui sont plongés directement dans le milieu de l'école secondaire.

## 7. Caractéristiques psychologiques

Le sondage Goldfarb réalisé pour cette étude révèle qu'une proportion importante de décrocheurs présente un certain nombre de caractéristiques communes.

Selon Goldfarb Consultants, le décrocheur type n'est généralement pas attiré par l'étude : "Si un décrocheur ne peut évaluer la pertinence d'une matière, il est susceptible de la rejeter. Il considère comme une perte de temps les sujets qui n'éclairent pas son monde immédiat."

Les décrocheurs ont tendance à se fixer des objectifs immédiats plutôt qu'à long terme : "Ils retirent une plus grande satisfaction du travail que de l'école. Cela ne vient pas seulement du salaire qu'ils reçoivent, mais du fait qu'au travail ils peuvent connaître leurs progrès à chaque stade de leur formation. Des mesures de contrôle immédiates sont importantes pour les décrocheurs, qui ne semblent pas penser aux objectifs à plus long terme."

Les décrocheurs éprouvent souvent un sentiment de frustration à l'école : "Trois décrocheurs sur cinq (58 pour cent) mettent un peu ou beaucoup d'énergie dans leurs études, et 41 pour cent considèrent qu'ils avaient un rendement raisonnablement bon ou très bon à l'école élémentaire ou à l'école secondaire du premier cycle. Ils considèrent donc qu'ils peuvent apprendre. (Mais) 45 pour cent avaient des difficultés dans les matières classiques. Un grand nombre arrivaient mal à trouver des enseignants désireux de les aider dans leurs difficultés scolaires, et les explications nécessaires leur étaient souvent fournies de la même façon, limitant leurs possibilités de comprendre et de s'améliorer."

L'éducation est un objectif souhaitable moins important chez les décrocheurs que chez les autres élèves : "Pour les décrocheurs, l'éducation est une chose abstraite, dont la pertinence n'est pas prouvée. Ils viennent souvent de familles où l'on ne parlait pas beaucoup de l'éducation ou de la préparation à une carrière."

Les décrocheurs ont tendance à accorder de l'importance au sentiment de satisfaction : "Ils ont besoin d'être constamment rassurés et de se faire dire que ce qu'ils font est bien. Cela semble venir en partie du fait qu'ils ont mis des années à comprendre un sujet ou qu'ils ne se pensaient pas des élèves doués."

Le sentiment d'aliénation semble une caractéristique importante de tous les décrocheurs : "Ils se sentent aliénés à l'école, négligés dans un système fait pour les élèves plus brillants. Ils se sentent éloignés des enseignants, qui prétendent traiter tous les élèves de la même façon mais ont une attitude stéréotypée à leur égard (ils expliquent cette attitude par les exigences de l'horaire et le nombre d'élèves, qui empêchent les enseignants de bien connaître tous les élèves). Les décrocheurs se sentent écrasés, sans pouvoir compter sur l'aide du système d'éducation, ni généralement sur celle de leurs parents."

Ils ont généralement une pensée concrète plutôt qu'abstraite : "De façon générale, les décrocheurs ne pensent pas en termes abstraits, mais de façon visible et mesurable. Ils ne comprennent pas les notions trop intellectualisées et éprouvent ce sentiment d'aliénation à l'endroit du système scolaire en général."

Les élèves qui abandonnent leurs études ont généralement un sentiment faible d'estime d'eux-mêmes et de confiance en eux-mêmes : "Les décrocheurs sont habitués à dissimuler et à donner une fausse image d'eux-mêmes. Un grand nombre se sentent jugés sur leur apparence plutôt que sur leurs aptitudes et passent des années à l'école à réaliser les prédictions des autres. Un nombre important de décrocheurs se sentent mortifiés lorsqu'ils n'ont pas compris une notion exposée et prétendent qu'ils comprennent une matière qui les déroute de plus en plus."

En raison peut-être de cette faible estime d'eux-mêmes, "les décrocheurs manifestent souvent beaucoup de gratitude pour la moindre attention qui leur est apportée et sont loyaux envers la personne qui leur témoigne de l'attention. L'intérêt que leur manifestent les enseignants peut donc être un facteur primordial pour les sensibiliser à l'importance de l'éducation."

## IV. CAUSES DES ABANDONS SCOLAIRES

On ne peut savoir avec certitude dans quelle mesure les raisons données par les jeunes pour expliquer leur décision d'abandonner leurs études sont véridiques ou ne relèvent pas d'une justification postérieure. Mais toutes les études s'accordent de façon étonnante sur l'importance relative des divers facteurs invoqués par les décrocheurs.

Les raisons qu'ils donnent peuvent être regroupées en trois catégories principales : raisons scolaires, économiques et personnelles.

### 1. Raisons scolaires

Les raisons scolaires sont de loin le facteur le plus important qui ressort de la plupart des études effectuées au Canada et aux États-Unis ces dernières années.

Par exemple, l'enquête Decima réalisée pour cette étude indique que 43 pour cent de l'échantillon des décrocheurs en Ontario expliquent leur décision avant tout par des raisons scolaires, contre 27 pour cent qui l'attribuent à des raisons économiques et 23 pour cent à des raisons personnelles.

L'enquête Goldfarb réalisée pour cette étude révèle que 45 pour cent des décrocheurs ont quitté l'école avant tout pour des raisons scolaires, 29 pour cent pour des raisons reliées au travail et 19 pour cent pour des raisons personnelles.

Selon une étude réalisée en Ontario en 1979 par Wendy Warren et Alan King, 44 pour cent des décrocheurs invoquent des raisons qui peuvent être largement classées comme des raisons scolaires, 29 pour cent des raisons reliées au travail et 22 pour cent des raisons personnelles.[59]

La situation est presque identique aux États-Unis. Selon une analyse des raisons fournies par 5 800 000 jeunes Américains qui ont abandonné l'école entre 1979 et 1982, 44 pour cent invoquent des raisons scolaires, 34 pour cent des raisons personnelles et 20 pour cent des raisons économiques.[60]

En fait, il se peut fort bien que toutes ces statistiques sous-évaluent le rôle important que jouent les facteurs scolaires dans la décision de quitter l'école. Puisque cette décision exige des élèves qu'ils fassent un choix entre deux possibilités, même ceux qui expliquent avant tout leur départ par un autre facteur se trouvent à dire, à un degré ou à un autre, que l'école secondaire ne présentait pas assez d'attrait, d'importance ou de satisfaction pour l'emporter sur cet autre facteur.

Lorsqu'un élève explique qu'il a quitté l'école principalement parce qu'il préférait aller travailler ou accepter une offre d'emploi, par exemple, il se trouve à dire que lorsqu'il a pesé le pour et le contre, l'école ne faisait pas le poids. De la même façon, le jeune qui explique sa décision par des "problèmes à la maison" indique, dans une certaine mesure, que le milieu scolaire ne lui a pas fourni toute l'aide nécessaire pour surmonter ces problèmes et persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme.

---

Si les facteurs scolaires sont relativement importants dans la décision de quitter l'école, cela veut dire que le taux actuel des abandons scolaires ne s'explique pas simplement parce qu'une certaine proportion d'élèves viennent de milieux socio-économiques défavorisés, n'ont qu'un seul parent, ont l'esprit lent ou de la difficulté en

anglais ou en mathématiques. Ce taux existe en raison de ce qui se passe lorsque ces élèves se retrouvent dans le système actuel de l'école secondaire.

---

Parmi les raisons scolaires les plus souvent invoquées, il y a le désenchantement général, le manque d'intérêt et l'ennui. Les difficultés des élèves dans une matière particulière ou dans l'ensemble de leurs cours viennent très loin derrière.

L'enquête Goldfarb auprès des enseignants et des parents des décrocheurs révèle des résultats analogues significatifs.

Invités à expliquer les causes principales du décrochage, les enseignants de l'école secondaire ont classé au septième rang les difficultés scolaires des élèves (15 pour cent seulement des enseignants), loin derrière les problèmes familiaux (39 pour cent), les troubles de comportement ou le manque de motivation (37 pour cent), le besoin économique ou le goût de travailler (33 pour cent), l'ennui (28 pour cent), le peu de valeur ou de pertinence accordé à l'école (22 pour cent) et le désir de se donner du bon temps, de s'amuser, etc. (19 pour cent).

L'enquête auprès des parents des décrocheurs donne des résultats analogues : l'ennui (25 pour cent), le dégoût de l'école (23 pour cent) et la préférence accordée au travail (21 pour cent) sont évoqués bien avant les difficultés scolaires (15 pour cent).

Même s'il est vrai que les élèves qui abandonnent l'école avaient des difficultés d'ordre scolaire à un degré ou à un autre, ces résultats laissent entendre que la cause principale du décrochage n'est pas le piètre rendement scolaire

des élèves. Pour certains élèves qui finissent par abandonner l'école, le rendement médiocre est un symptôme plutôt qu'une cause, un reflet de leur sentiment d'ennui et de leur manque d'intérêt. Pour d'autres, qui forment probablement la majorité, le facteur essentiel est la perception qu'ils ont de la façon dont le système réagit à leur piètre rendement scolaire -- avec indifférence ou hostilité -- et le sentiment qu'ils ont que ce qu'ils étudient n'est pas assez important ou intéressant pour qu'ils persévèrent malgré les difficultés.

Les enquêtes Goldfarb et Decima réalisées pour cette étude révèlent clairement, de façon étonnante, que les décrocheurs ont avant tout le sentiment d'avoir été rejetés ou ignorés par le système d'éducation.

Invités dans l'enquête Goldfarb à dire si l'école était faite "pour aider des gens comme vous", 35 pour cent des décrocheurs ont répondu négativement, contre 18 pour cent seulement des diplômés. Parmi ceux qui ont répondu négativement, la plus grande proportion (29 pour cent) explique cette impression par le manque d'attention ou d'aide de la part des enseignants. Invités à évaluer sur une échelle de 100 points leur degré de satisfaction en regard de divers aspects du système scolaire, les décrocheurs n'ont donné que la note 44 (parmi les plus basses) au "degré d'intérêt manifesté par les enseignants pour chaque élève", contre une note de 58 chez les diplômés.

Dans l'enquête Decima, 26 pour cent seulement des décrocheurs pensent que les enseignants et le personnel scolaire leur ont accordé beaucoup d'attention, contre 45 pour cent des diplômés. Ce qui est encore plus inquiétant, 27 pour cent des décrocheurs, contre 6 pour cent seulement des diplômés, pensent que cette attention était faible ou nulle.

Cette indifférence réelle ou perçue comme telle est davantage mise en évidence par les commentaires d'un grand

nombre d'élèves sur la façon dont leur décision de quitter l'école a été accueillie.

Selon l'enquête Decima, 37 pour cent seulement des décrocheurs ont discuté de leur décision avec le personnel scolaire avant d'abandonner leurs études. Mais parmi ces élèves, 32 pour cent seulement indiquent que la direction, les enseignants ou le conseiller d'orientation ont fait beaucoup d'efforts pour les en dissuader; 41 pour cent déclarent qu'il n'y a pas eu beaucoup d'efforts en ce sens (22 pour cent) ou pas du tout (19 pour cent).

Dans l'enquête Goldfarb, invités à dire quelle avait été la réaction de leurs enseignants en apprenant leur décision, la proportion la plus importante des décrocheurs (28 pour cent) indique que les enseignants s'étaient montrés indifférents, et 9 pour cent que leur réaction avait été favorable ou très favorable. Seulement 24 pour cent sont d'avis que leurs enseignants s'étaient montrés très opposés à leur décision.

Ce sentiment d'aliénation à l'école secondaire semble encore plus révélateur si on le compare avec la perception qu'ont les décrocheurs de leurs études à l'école élémentaire.

Dans l'enquête Goldfarb, 43 pour cent seulement des décrocheurs considèrent que les années qu'ils ont passées à l'école secondaire étaient excellentes (6 pour cent seulement) ou bonnes, mais 72 pour cent ont passé des années excellentes (27 pour cent) ou bonnes à l'école élémentaire. Cette perception est confirmée par les parents des décrocheurs, 85 pour cent affirmant que leurs enfants avaient apprécié beaucoup (44 pour cent) ou passablement l'école. En outre, 89 pour cent des parents des décrocheurs indiquent que leurs enfants avaient un rendement très bon (34 pour cent) ou raisonnablement bon à l'école élémentaire.

Les effets de la transition à l'école secondaire apparaissent encore plus clairement dans la réponse apportée par les décrocheurs à une question du sondage Goldfarb sur l'année d'étude qu'ils avaient le moins appréciée au palier élémentaire ou secondaire : la proportion de loin la plus importante des décrocheurs -- 30 pour cent -- répond que c'est la 9$^{e}$ année.

À partir de toutes ces données, on peut commencer à se faire une idée du processus qui amène les élèves à abandonner leurs études pour des raisons scolaires.

La phase ultime du processus commence au moment même où les élèves qui finiront par abandonner leurs études arrivent à l'école secondaire. Un grand nombre proviennent de familles au statut socio-économique inférieur, au sein desquelles leurs premières expériences d'apprentissage étaient plus limitées et dont les attentes éducatives sont relativement moins importantes.

En raison de ces désavantages initiaux -- que l'école élémentaire perpétue au lieu de surmonter, par suite du groupement selon les aptitudes, de l'approfondissement progressif du programme et de la promotion sociale -- un grand nombre d'entre eux se retrouvent à l'école secondaire à un niveau moins avancé de connaissances théoriques et pratiques que leurs camarades. S'ils manquent souvent d'assurance et d'estime d'eux-mêmes, peut-être pour des raisons familiales, la pédagogie "axée sur l'enfant" et l'importance accordée à l'estime de soi et au développement affectif leur donnent l'impression qu'ils réussissent bien à l'école. Ils commencent leurs études secondaires sans même savoir qu'ils ont d'importantes lacunes au plan des connaissances théoriques et pratiques, qu'il leur faut combler de toute urgence.

En arrivant à l'école secondaire, ils se dirigent ou sont dirigés surtout vers les programmes de niveau général et

de niveau fondamental. Ces programmes étant trop vagues, un grand nombre des cours présentent peu d'intérêt, engendrent l'ennui et apparaissent insignifiants. Les enseignants -- dont la plupart sont les produits des cours de niveau avancé -- considèrent dès le début les élèves de niveau général et de niveau fondamental comme peu doués ou motivés, et ont peu d'attentes à leur endroit. Pour leur part, les élèves ont une perception très nette de la hiérarchie des niveaux et considèrent qu'ils ont été relégués à un statut de deuxième ou de troisième classe.

Simultanément, ils se retrouvent dans un milieu très différent de celui de l'école élémentaire. Au lieu d'avoir un enseignant avec lequel ils peuvent établir des rapports, ils se retrouvent avec des enseignants différents selon les matières et peu de possibilités de créer des liens étroits avec eux. Au lieu de faire partie d'un seul groupe social avec leurs camarades, ils doivent maintenant changer de local et de groupe selon les matières. Les plus gênés ou les moins sûrs d'eux-mêmes se font peu d'amis et leur sentiment d'appartenance sociale à l'école est peu développé.

En plus de devoir s'adapter à ces changements inquiétants, ils se retrouvent dans un système beaucoup plus orienté vers leur rendement que l'école élémentaire. Ils ont des tests et des examens à passer, des travaux à remettre, et ils sont beaucoup moins susceptibles qu'à l'école élémentaire de trouver une oreille sympathique ou de se faire rassurer si leur rendement est médiocre.

Tous ces facteurs peuvent se conjuguer et aboutir à une spirale sans fin que le psychologue américain Roger C. Mills décrit ainsi : "(1) L'enfant perçoit des stimuli qui déclenchent chez lui des pensées et sentiments conditionnés d'insécurité. (2) Son état d'esprit commence à se faire plus inquiet ou négatif. (3) Ses perceptions sont faussées dans un

sens plus négatif. (4) Il réagit alors aux situations qui se présentent de façon plus négative ou à son propre détriment. (5) En raison de ce type de comportement, ceux qui l'entourent -- et auxquels il réagit avec insécurité -- réagissent avec antipathie ou de façon excessivement critique, en le punissant et en le jugeant. (6) Ces réactions, qui découlent de son comportement, prouvent encore plus à l'enfant que ces personnes sont fondamentalement détestables et qu'il y a quelque chose qui ne tourne pas rond chez elles... À un moment quelconque au cours de ce processus, ses attitudes négatives deviennent de plus en plus profondes à l'endroit de ceux qu'il perçoit comme étant à la source de ces expériences. Ces attitudes viennent de ce que l'enfant qui manque de sécurité cherche à renforcer son image de lui-même ou à préserver une apparence d'estime de lui-même. Ces attitudes et valeurs peuvent prendre diverses formes : "les adultes sont tous stupides... l'école n'est pas faite pour moi... on me force à apprendre des choses dont je n'ai pas vraiment besoin", etc."[61]

Dans leur ouvrage Reaching Marginal Students, les éducateurs américains Robert L. Sinclair et Ward J. Ghory décrivent quelques-uns des comportements des élèves avant le décrochage, qui peuvent découler de cette spirale.

Il y a d'abord le comportement "en roue libre" : "Les adeptes de ce type de comportement considèrent que les buts de l'école ne sont pas réalistes ou n'ont pas de sens pour eux, mais ils choisissent néanmoins d'accepter les moyens imposés parce qu'ils préfèrent aller au plus facile. Ils se contentent de faire les gestes qu'on attend d'eux, sans guère d'espérance de succès. Ils se présentent aux examens, mais ne les terminent pas; ils sont régulièrement présents en classe, mais sans y participer; ils vont demander l'aide de l'enseignant lorsqu'ils ne peuvent faire autrement, mais posent rarement des questions... Comme leur comportement visible est accepté par le système, leur rejet implicite des buts de l'école est

accepté comme relevant de leur décision personnelle. Très peu d'efforts sont généralement faits pour établir des liens entre l'école et les intérêts véritables des élèves. Qualifiés de cancres ou d'aliénés, ces élèves sont souvent traités avec une indifférence désinvolte ou une "négligence bénigne", ce qui confirme leur attitude de résistance passive ou le sens qu'ils ont de l'absurdité de l'entreprise éducative."[62]

Un autre cycle de retrait de l'école, plus tragique, est décrit par Sinclair et Ghory comme un comportement de repli : "Les élèves qui se replient sont réticents à maintenir une apparence de comportement acceptable. Lorsqu'ils le peuvent, ils rejettent non seulement les buts de l'école, mais aussi les moyens d'apprentissage. Les élèves qui font l'école buissonnière ou qui ne vont qu'aux cours de leur choix, les retardataires chroniques, ceux qui fument dans les toilettes ou se retrouvent derrière les escaliers -- ce sont là les jeunes qui se replient en marge des situations qu'ils considèrent de plus en plus absurdes ou désespérées. Leur perception est généralement confirmée lorsque leurs parents ou les autorités scolaires les condamnent et les punissent sans même leur offrir des moyens de participation positive... La façon dont ces élèves se sentent différents devient l'élément le plus important de leur identité publique... Les divers symboles de cette nouvelle identité -- vêtements, langage, maintien et maniérisme -- servent à leur donner une plus grande visibilité sociale et à leur attirer, de la part de leurs camarades et de l'école, un traitement qui les confirme dans leur comportement."[63]

---

Qu'il se présente sous ses formes visibles ou soit plus intérieur, le sentiment d'aliénation semble le principal facteur que l'on retrouve dans les causes scolaires du décrochage. Les élèves sont rebutés par

> le sentiment qu'on ne s'occupe pas d'eux, par les structures bureaucratiques impersonnelles des grandes écoles d'aujourd'hui, par le manque de clarté du programme scolaire au plan des buts visés, par l'illogisme d'un système qui les considère parfois comme des adultes et parfois comme des enfants, par des règlements et des mesures disciplinaires qu'ils jugent arbitraires ou injustes, et par la perception qu'ils ont d'être méprisés ou rejetés, au lieu d'être aidés, lorsqu'ils connaissent de graves problèmes d'apprentissage.

---

Pour bien comprendre même la plainte relative à la non-pertinence de ce qui est enseigné à l'école, qui est une cause de décrochage souvent évoquée, il y a avantage en dernière analyse à la considérer comme une plainte découlant d'un sentiment d'aliénation, portant plutôt sur les méthodes d'enseignement que sur le contenu. Comme l'indique l'enquête Goldfarb réalisée pour cette étude : "Si les décrocheurs se plaignent que l'étude de l'histoire et de la géographie n'est pas importante, ils conviennent également qu'un enseignant qui s'en donne la peine peut présenter ces matières de façon captivante. L'enseignant qui personnalise son enseignement, celui qui montre aux élèves la pertinence de ces matières "ésotériques" ne connaîtra jamais le chômage. Avec un bon enseignant, tout peut sembler utile et intéressant."

Presque tous les jeunes -- et pas seulement les décrocheurs -- connaissent ces aspects aliénants de l'école secondaire, à un degré ou à un autre. Mais ce qui caractérise les décrocheurs, c'est qu'ils sont plus vulnérables et moins en mesure de dépasser ces caractéristiques négatives du système scolaire parce qu'ils vivent dans un milieu familial perturbé ou qui sape leur confiance, qu'ils sont particulièrement sensibles ou manquent de sécurité, parce qu'ils ne savent pas

comment surmonter les difficultés qu'ils connaissent à l'école, ou pour une foule d'autres raisons.

Comme l'indiquent les chercheurs Gary Wehlage et Robert Rutter, de l'Université de Wisconsin : "Lorsqu'un élève vient d'un milieu socio-économique défavorisé, avec les diverses formes de stress ou d'instabilité que cela peut signifier, lorsque l'école le décourage constamment en lui rappelant ses échecs et ses insuffisances, lorsque les enseignants lui accordent peu d'intérêt ou d'attention, et lorsqu'il considère inefficace et injuste le système disciplinaire de l'école mais qu'il en a durement fait l'épreuve, il est alors tout à fait raisonnable de s'attendre à ce qu'il éprouve un sentiment d'aliénation et ne s'intéresse plus à obtenir son diplôme d'études secondaires et à poursuivre plus avant. L'évolution progressive vers le décrochage est un processus complexe, car le fait de rejeter une institution aussi fondamentale pour la société que l'école doit aussi se conjuguer avec la conviction que c'est aussi l'institution qui rejette la personne."[64]

## 2. Raisons reliées au travail

Si l'on excepte la proportion relativement faible de décrocheurs qui ont abandonné leurs études principalement pour des raisons financières les obligeant à se trouver un travail (3 pour cent dans l'échantillon Decima, 10 pour cent dans celui de Goldfarb), le travail évoqué pour expliquer le décrochage est davantage une question de choix que de nécessité.

Tout en se sentant rejetés ou frustrés par l'école, les jeunes se sentent attirés par le marché du travail, qui représente pour eux la vie adulte, l'argent et la liberté.

Comme l'indique l'enquête Goldfarb réalisée pour cette étude : "Pour un décrocheur, avoir un travail, cela veut

dire de l'argent et une certaine indépendance, des réactions directes et des récompenses tangibles et intangibles pour un travail bien fait. Le milieu du travail l'attire, l'école le rebute."

Cet attrait exercé par le milieu du travail est facile à comprendre, si l'on considère le caractère plutôt artificiel de cette étape de la vie que nous appelons l'adolescence. Ce point de vue est ainsi résumé dans un rapport du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, de l'OCDE : "Les jeunes se trouvent coincés dans une sorte de no man's land, où ils ne sont ni des enfants ni des adultes, mais où ils doivent jouer en même temps à l'enfant et à l'adulte. D'une part, ils sont invités à faire des expériences et à goûter à la liberté avant que les responsabilités les assaillent. D'autre part, ils sont punis pour s'être montrés irresponsables, pour n'avoir pas reconnu la gravité de leur comportement... La création de formules physiquement isolées d'apprentissage scolaire et la ségrégation plus générale selon l'âge dans nos sociétés modernes ont largement exclu les jeunes des endroits où l'on retrouve les jeunes enfants et les adultes : le foyer, qui compte de moins en moins d'enfants et dont les parents qui travaillent de plus en plus à l'extérieur sont absents la plus grande partie de la journée, et le monde du travail, auquel les non-travailleurs n'ont guère accès."[65]

Il n'est pas étonnant que les jeunes, surtout s'ils considèrent l'école comme un milieu aliénant ou insatisfaisant, désirent souvent avec impatience s'évader de ces limbes que représente l'adolescence. Le retour à l'enfance étant naturellement écarté, il ne leur reste plus qu'à accélérer leur entrée dans le monde du travail à temps plein, en même temps que dans la vie adulte telle qu'ils la perçoivent.

Le monde du travail est encore plus séduisant en raison de ce que bien des jeunes considèrent comme une

différence essentielle entre l'école et le travail. De par sa nature, l'éducation exige l'apprentissage constant d'éléments nouveaux -- dès que les élèves ont étudié un point, avec succès ou non, ils en abordent un nouveau. Par contraste, ils pensent que dans le monde du travail, ils n'ont qu'à apprendre une fois pour toutes une tâche ou un ensemble de tâches, puis à les exécuter en contrepartie d'un salaire.

Il est également facile de comprendre que le marché du travail attire encore plus les élèves du niveau général et du niveau fondamental. Outre le statut socio-économique inférieur auquel correspond le placement des élèves à ces niveaux -- et les attentes professionnelles moins grandes qui en découlent, inspirées par la famille -- la formule même des niveaux transmet un message éloquent : ces élèves savent qu'ils sont considérés comme ayant des possibilités limitées, et rares sont ceux qui gardent un espoir réel de faire des études postsecondaires. À moins d'être convaincus que la poursuite de leurs études secondaires jusqu'à l'obtention du diplôme leur garantira des avantages importants sur le marché du travail, ils n'ont donc guère de raisons de retarder leur entrée dans la vie adulte.

Étant donné que les employeurs mettent de plus en plus en doute, comme nous l'avons vu plus haut, le niveau de connaissances théoriques et pratiques attesté par le diplôme d'études secondaires, cette garantie que les élèves attendent du travail n'est pas toujours évidente.

Comme l'indiquait en 1980 le chercheur Alan King, de l'Université Queen : "Il semble que l'obtention du DES n'accroît pas sensiblement les chances qu'a un décrocheur d'obtenir un emploi présentant des possibilités de carrière. Le DES est souvent un moyen pour les employeurs de réduire le nombre de candidats à un emploi ou de distinguer des candidats au plan des connaissances théoriques et pratiques... Les

employeurs ont appris à attendre peu de choses des nouveaux travailleurs et ont pris des mesures en conséquence."[66]

Dans l'ensemble, les raisons reliées au travail qui expliquent le décrochage ne sont donc pas tout à fait distinctes des raisons scolaires. Il est plus réaliste de les considérer comme deux volets d'une même équation : l'attrait particulier exercé sur les élèves par le milieu du travail est inversement proportionnel à l'impuissance manifestée par l'école secondaire actuelle pour les y retenir.

### 3. Raisons personnelles

Les raisons personnelles invoquées par les décrocheurs sont très variées, allant des problèmes à la maison aux troubles émotifs, en passant par une mauvaise santé.

La grossesse est la principale raison évoquée par 14 pour cent des décrocheuses dans le sondage Decima, et 12 pour cent dans le sondage Goldfarb.

Les problèmes à la maison sont la raison personnelle la plus souvent citée. Dans certains cas, l'élève est tellement troublé par la rupture de sa famille, un conflit domestique, la maladie ou le décès d'un proche parent que son travail scolaire s'en ressent gravement, et il finit par se décourager et abandonner ses études. D'autres élèves sont forcés de quitter la maison par suite d'un conflit avec leurs parents ou pour échapper à un milieu abusif ou insupportable, ce qui les amène à quitter l'école pour assurer leur autonomie financière.

Ces raisons n'ont pas de rapport direct avec les rouages de l'école, mais un milieu scolaire plus accueillant et moins impersonnel pourrait aider au moins quelques élèves qui se retrouvent dans ce genre de situation à régler leurs problèmes sans abandonner leurs études.

## V. INCIDENCES ÉDUCATIVES DES ABANDONS SCOLAIRES

Certains éducateurs prétendent qu'il est peut-être bon pour un élève non motivé de quitter l'école pour y revenir quand il aura une plus grande maturité, mais les statistiques montrent que cela ne se passe pas ainsi.

Si les décrocheurs parlent souvent de retourner à l'école, moins de la moitié cherchent effectivement à le faire -- et la dure réalité oblige à conclure qu'ils se rendent rarement jusqu'au diplôme.

Seulement 18 pour cent des décrocheurs dans l'enquête Decima et 14 pour cent dans l'enquête Goldfarb sont retournés à l'école et ont terminé leurs études secondaires.

Tous les efforts doivent naturellement être faits pour encourager les décrocheurs à retourner à l'école et leur faciliter les choses.

Mais comme l'explique le rapport Decima : "Les données sont très claires sur ce qu'il ne faut pas faire. Il est tout à fait erroné de laisser simplement les élèves quitter l'école en espérant que la plupart d'entre eux finiront par y retourner. La prévention du décrochage est le seul moyen de s'assurer que les élèves termineront leurs études secondaires."

## VI. MOYENS DE REMÉDIER AUX ABANDONS SCOLAIRES

Il est indispensable de réduire le taux des abandons scolaires, mais il y a lieu d'être profondément sceptique quant aux résultats mirobolants que pourraient avoir, en tant que tels, les programmes de prévention du décrochage.

Tout d'abord, ces programmes ne doivent pas être lancés à l'aveuglette, et rien n'indique encore de façon satisfaisante quelles seraient les initiatives les meilleures.

Aux États-Unis, les programmes de prévention du décrochage sont devenus une industrie en pleine croissance ces dernières années, et des milliers de pages ont été écrites par des chercheurs sur ce sujet. Un éventail toujours plus grand d'initiatives fédérales, régionales et locales sont prises, mais le taux des abandons scolaires semble n'avoir guère évolué depuis 25 ans.

Voici ce que conclut le General Accounting Office, qui fait le point de la situation dans un rapport envoyé au Congrès en 1986 : "À partir de notre examen des nombreux rapports d'évaluation et des résumés d'autres rapports, personne ne sait en général quelles sont les interventions précises qui pourraient empêcher les jeunes d'abandonner leurs études, les inciter à retourner à l'école, ou les recruter et les maintenir dans des emplois "de deuxième chance" et des programmes de formation. Cela vient en partie des données disponibles limitées sur ces programmes et des limites des travaux de recherche et d'évaluation qui cherchent à établir l'efficacité de formules précises."[67]

Le spécialiste Dale Mann, du Columbia University Teachers College, présente une conclusion analogue : "Qu'avons-nous appris? Tout d'abord, qu'un trop grand nombre d'élèves quittent l'école sans avoir obtenu leur diplôme. En

second lieu, qu'ils sont poussés à le faire par toutes sortes de circonstances. En troisième lieu, des progrès pratiques ne peuvent être faits que si l'on connaît bien la situation (ce qui a été fait, et à qui). Mais (a) il se fait à peu près n'importe quoi et (b) nous ne pouvons encore dire à qui, ni quels en sont les effets. Nous faisons donc beaucoup de choses, mais nous en savons peu sur les multiples palliatifs."[68]

Un certain nombre de facteurs permettent d'expliquer ce manque d'informations claires.

Tout d'abord, en raison des lacunes de la base de données statistiques, il est difficile de faire une évaluation fiable "avant et après" de l'efficacité des divers programmes.

En outre, il n'y a pas moyen de savoir avec certitude si un élève qualifié de décrocheur potentiel l'était réellement, ou s'il aurait effectivement quitté l'école en l'absence d'un programme spécial.

Surtout, on ne sait pas si le succès apparent d'un programme de prévention du décrochage dépend des caractéristiques particulières de ce programme ou simplement du fait qu'il permet d'accorder une attention personnelle -- sous n'importe quelle forme -- à des élèves qui, autrement, se sentiraient plus aliénés.

Si la seule difficulté était le manque de données concluantes sur les mesures efficaces à prendre, on pourrait être moins sceptique quant aux programmes de prévention du décrochage. Après tout, divers indices -- même s'ils ne sont parfois qu'anecdotiques -- montrent que certaines formules semblent plus efficaces que d'autres. Il n'est donc pas impossible de mettre sur pied divers programmes de prévention du décrochage en se fondant sur les connaissances actuelles et

en espérant qu'ils rendront service. Mais il y a des raisons plus fondamentales de s'inquiéter de cette approche.

Tous les programmes de prévention du décrochage amènent à déterminer quels sont les élèves qui semblent présenter des risques à cet égard et à leur accorder une forme ou une autre d'attention particulière. Mais si le décrochage touche effectivement un tiers des élèves, il y a sûrement au moins la moitié de l'ensemble des élèves qui présentent des risques, puisque le risque ne se réalise pas dans tous les cas.

Devrons-nous alors avoir un système d'éducation à deux volets, dans lequel la moitié des élèves recevront une attention spéciale pour accroître leur motivation et s'assurer qu'ils apprennent avec succès, pendant que les autres sont jugés en mesure de se débrouiller par eux-mêmes? Si oui, sommes-nous vraiment assurés d'être capables de déterminer quels sont les élèves qui appartiendront à telle moitié plutôt qu'à telle autre? Après tout, les décrocheurs ne correspondent pas tous à un profil prédéterminé, et les élèves qui correspondent à ce profil n'abandonnent pas tous effectivement leurs études ou même n'envisagent pas de le faire.

L'insuffisance de cette approche sélective est encore plus apparente lorsqu'on examine les caractéristiques des programmes de prévention du décrochage qui semblent prometteurs. Ces caractéristiques sont décrites de façon remarquablement constante par un grand nombre de chercheurs.

Les chercheurs Gary Wehlage et Robert Rutter, de l'Université de Wisconsin, les résument comme suit : "L'analyse des programmes efficaces de relais à l'intention des élèves marginaux indique que ces élèves réagissent positivement à un contexte dans lequel une présence attentive et un enseignement personnalisé se conjuguent avec un programme très structuré comportant des attentes claires, exigeantes, mais réalistes."[69]

Le psychologue américain Roger C. Mills présente un point de vue analogue : "Les études sur les programmes pilotes de prévention du décrochage ont révélé que plusieurs résultats intéressants se retrouvent dans tous les programmes. Les enseignants qui ont pu rejoindre les jeunes à risque élevé étaient toujours de bonne humeur, empathiques, et les traitaient toujours avec beaucoup de respect et de considération. Ils appuyaient constamment les élèves et avaient confiance en leur aptitude à apprendre. Ils les faisaient participer activement à leur propre apprentissage et ne craignaient pas de se montrer créatifs en classe."[70]

Dans son importante étude sur l'école secondaire aux États-Unis, Ernest L. Boyer, de la Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, résume ainsi ses découvertes sur les mesures de prévention du décrochage : "Nous avons constaté qu'au coeur même de tous les efforts qui semblaient prometteurs, il y avait des rapports étroits entre l'élève et un enseignant ou conseiller, qui jouait un rôle de mentor, qui avait établi des normes élevées et des buts très clairs, et gagné la confiance de l'élève."[71]

Une présence attentive de la part des enseignants, une aide personnalisée pour résoudre les difficultés d'apprentissage, un programme bien structuré et réfléchi, des attentes exigeantes et clairement définies -- si ce sont là les caractéristiques des programmes qui semblent favoriser le maintien à l'école des décrocheurs potentiels, n'est-ce pas là également les caractéristiques des formules qui pourraient aider tous les élèves à avoir une éducation de qualité et satisfaisante?

Il semble ironique que les élèves doivent montrer des signes d'abandon prochain de l'école -- ou qu'ils abandonnent effectivement l'école pour y retourner ensuite grâce aux attraits d'un programme spécial -- avant d'avoir facilement

accès aux méthodes et pratiques pédagogiques qui sont reconnues comme étant les plus efficaces.

En plus de ces raisons qui incitent à la prudence quant aux programmes spéciaux de prévention du décrochage, une autre inquiétude est encore plus fondamentale : si les structures et les approches actuelles de notre système d'éducation ont pour effet de laisser un nombre considérable d'élèves aliénés, non motivés ou désavantagés ou frustrés au plan scolaire, le fait de superposer à ces structures des programmes de prévention du décrochage ne peut alors être au mieux qu'un palliatif limité.

Si un nombre important d'élèves arrivent de l'école élémentaire avec des lacunes graves au plan des connaissances ou des aptitudes à lire ou à apprendre, les enseignants même les plus attentifs auront de la difficulté à les aider à suivre le programme de l'école secondaire.

Si les niveaux général et fondamental sont naturellement insatisfaisants et que les buts scolaires ou les résultats visés sont ambigus, même les efforts les plus vigoureux en vue de persuader les élèves de ces niveaux de l'importance de poursuivre leurs études sont susceptibles d'être vains.

Si les élèves sentent que le diplôme d'études secondaires ne leur fournit guère d'espoir de trouver un emploi offrant des possibilités de carrière parce que les employeurs doutent de plus en plus de la qualité des connaissances théoriques et pratiques attestée par ce diplôme, même l'attention la plus personnalisée ne pourra les persuader de faire tous les efforts nécessaires en vue de l'obtention de ce diplôme.

Le meilleur espoir que l'on a de résoudre de façon valable le problème du décrochage, ce n'est donc pas d'axer nos

efforts sur les décrocheurs éventuels, mais bien sur notre système d'éducation en cherchant à consolider ses points faibles. On trouvera quelques stratégies à cette fin dans la troisième partie du rapport.

Cependant, la mise en oeuvre d'une telle approche systémique prendra inévitablement quelques années. Plutôt que de rester là entre-temps à ne rien faire et de laisser des dizaines de milliers d'autres élèves abandonner l'école chaque année, il peut être raisonnable d'adopter une stratégie à court terme de prévention du décrochage -- mais sans jamais perdre de vue que cette stratégie n'est, au mieux, qu'un bouche-trou, et non pas une solution véritable, et qu'elle est susceptible d'avoir un succès très limité.

---

Le risque principal inhérent à une stratégie à court terme de prévention du décrochage, c'est qu'elle pourrait se substituer aux efforts absolument nécessaires que nous devons faire pour améliorer notre système d'éducation. Pareille substitution, ou même tout retard apporté à la solution de ces questions fondamentales sous prétexte qu'il importe d'évaluer d'abord les effets des mesures de prévention du décrochage, constituerait un manque tragique de perspicacité. On se trouverait ainsi à nuire non seulement aux nombreux élèves qui continueraient de quitter l'école malgré les programmes spéciaux superposés aux structures actuelles, mais aussi à ceux qui poursuivent leurs études et reçoivent à l'école une éducation qui n'est pas la meilleure possible, ainsi qu'à l'ensemble de la société.

---

Il est donc recommandé :

6. Que le ministère de l'Éducation n'adopte des mesures particulières de prévention du décrochage qu'à la condition expresse qu'il s'agit là de bouche-trous, qui ne doivent strictement pas remplacer, mais accompagner les efforts urgents en vue de résoudre les questions fondamentales de notre système d'éducation au palier élémentaire et au palier secondaire.

Compte tenu de ce que nous savons des causes du décrochage, il semble évident que toute stratégie provisoire doit être axée sur au moins trois éléments principaux : la communication, des efforts en vue de réduire le sentiment d'aliénation des élèves, et une aide au plan scolaire et personnel.

D'importants efforts au plan de la communication sont indispensables, compte tenu surtout des messages ambigus que l'école a transmis aux élèves plus faibles au plan scolaire. On ne peut esquiver notre obligation de dire aux jeunes et à leurs parents -- souvent, avec force et de façon convaincante -- que la réalité du monde actuel leur commande de poursuivre leurs études secondaires jusqu'à l'obtention de leur diplôme, s'ils veulent éviter d'en payer la note pour le reste de leur vie.

Ce message doit être entendu dans toute la province par le biais d'une campagne publicitaire bien conçue et soutenue, faisant appel à tous les médias : télévision, affiches à l'école, messages dans les abris-bus, vidéo-cassettes lors des réunions à l'école, etc. Les thèmes

doivent présenter toutes les données de la situation actuelle -- niveaux de revenu, taux de chômage et possibilités de carrière des décrocheurs et des diplômés -- et expliquer les raisons qui font que l'éducation sera toujours plus importante dans une économie en évolution.

À l'échelon local, il faut également que les écoles et les conseils scolaires expliquent directement aux parents, de façon détaillée, qu'il est important qu'ils encouragent leurs enfants à poursuivre leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme, et qu'ils communiquent avec l'école si leurs enfants ont des difficultés ou envisagent d'abandonner leurs études.

Indépendamment des détails des messages publicitaires eux-mêmes, cette campagne pourrait avoir un rôle psychologique important en démontrant concrètement aux élèves -- et à leurs enseignants -- que le système n'est pas indifférent au fait que les élèves poursuivent ou abandonnent leurs études. Cette démonstration pourrait avoir beaucoup de poids, compte tenu du rôle important que semble jouer cette perception de l'indiffférence des adultes dans la décision des élèves d'abandonner leurs études.

Il est donc recommandé :

7. Que le ministère de l'Éducation fasse une campagne publicitaire importante et soutenue en ayant recours à la télévision et aux autres médias, notamment aux affiches dans les écoles, pour rappeler aux élèves et aux parents l'importance du diplôme d'études secondaires.

et

8. En outre, que les conseils scolaires soient tenus de faire des campagnes de publicité et de promotion pour inciter les parents à encourager leurs enfants à terminer leurs études secondaires et à communiquer avec l'école si leurs enfants éprouvent des difficultés ou envisagent d'abandonner leurs études.

En cherchant à réduire le sentiment d'aliénation, les difficultés scolaires et les problèmes personnels qui poussent les élèves à abandonner leurs études, il importe d'éviter -- pour les raisons précédemment exposées -- de déterminer une clientèle cible d'élèves "à risque".

Pour ne pas risquer de stigmatiser les élèves et de voir se réaliser les prédictions, d'une part, et de ne pas rejoindre ceux qui ne correspondent pas au profil du décrocheur éventuel, d'autre part, il est préférable de viser une cible plus large -- en portant une attention particulière à tous les élèves qui présentent des signes d'apprentissage déficient, de mauvaise intégration au milieu scolaire, ou divers autres problèmes.

Cela étant dit, il n'y a qu'une façon de résorber le sentiment d'aliénation : remplacer les rapports impersonnels par des rapports personnels.

Comme l'indiquent Robert Sinclair et Ward Ghory, dans leur ouvrage Reaching Marginal Students : "L'enseignement et l'apprentissage sont trop souvent des opérations isolées. Lorsque le programme scolaire devient une entreprise indifférente, et l'école un cadre anonyme pour les adultes et les jeunes, aucune révision des normes du programme, si importante soit-elle, ne créera la qualité et l'égalité. Pour

renouveler les conditions de l'apprentissage, il faut revenir à la reconnaissance, à l'aide et à l'attention personnelle."[72]

Si l'on excepte les cas où des efforts exceptionnels sont faits par l'école ou par les enseignants, la structure actuelle de l'école secondaire contribue à empêcher ces contacts personnels essentiels.

Dans le cadre du système de crédits, chaque élève doit rencontrer jusqu'à huit enseignants chaque année -- un pour chaque matière. Pour sa part, chacun de ces enseignants peut avoir en tout au moins 100 élèves, dans des classes différentes.

Sauf dans les écoles secondaires qui privilégient la formule du "foyer", chaque élève est donc littéralement laissé à lui-même : il n'y a aucun enseignant ou aucun autre responsable scolaire particulièrement chargé d'assurer le contrôle des progrès de l'élève dans toutes ses matières, d'observer les symptômes de difficultés personnelles ou scolaires qu'il peut présenter, ou de porter ces problèmes à l'attention des autres enseignants pour assurer à l'élève un suivi coordonné et uniforme.

L'élément le plus inquiétant de cette mentalité de laissez-faire, c'est que les élèves les plus susceptibles d'être négligés sont précisément ceux qui ont le plus besoin d'attention -- ceux qui se replient sur eux-mêmes, qui sont aliénés, qui manquent de confiance en eux-mêmes et sont convaincus de l'indifférence de tous à leur égard -- et qui sont donc les moins susceptibles de consulter d'eux-mêmes un enseignant pour discuter de leurs difficultés ou de leurs doutes.

---

Tout effort sérieux en vue de résorber le sentiment d'aliénation qui est l'une des causes importantes du décrochage doit absolument commencer, à la base, par garantir à chaque élève qu'il peut compter sur des rapports réguliers avec au moins un adulte attentif au sein du système scolaire.

---

Tant que n'auront pas été réglés les problèmes fondamentaux qui découlent de la formule actuelle du système de crédits, ces rapports devront nécessairement être instaurés "de façon artificielle" dans chaque école.

L'élément le plus fondamental de ces rapports indispensables porte sur la supervision générale de l'élève.

Que l'on retienne la formule du "foyer" ou que l'on confie simplement à chaque enseignant le soin de superviser un certain nombre d'élèves, il importe que chaque élève sans exception qui fréquente l'école secondaire en Ontario puisse compter sur un enseignant chargé de suivre ses progrès dans tous ses cours, de dépister ses difficultés d'ordre scolaire ou personnel et de prendre les mesures appropriées pour l'aider à les surmonter.

Comme cet enseignant doit bien connaître le contexte personnel et scolaire de chaque élève, les autres enseignants doivent lui fournir constamment les résultats des tests et des travaux faits par l'élève et l'informer sans délai des problèmes qu'il peut avoir au plan de l'assiduité, du rendement ou des attitudes en classe, particulièrement de tout changement soudain dans tous ces domaines.

Cet enseignant superviseur se trouve ainsi à centraliser toute l'information nécessaire et peut déceler les

signes indiquant qu'un élève a des difficultés et a besoin d'aide. Il lui revient alors d'intervenir personnellement auprès de l'élève ou de porter la situation à l'attention des intervenants appropriés du milieu scolaire pour assurer le suivi nécessaire.

La mise en oeuvre d'un tel système dans toute la province est absolument nécessaire, même en dehors de son importance pour résoudre le problème des abandons scolaires. Il est en effet intolérable et injustifiable que les jeunes soient lancés à la dérive dans le système scolaire sans avoir l'assurance que même un seul adulte du milieu scolaire s'intéresse au sort individuel de chacun.

Il est donc recommandé :

9. Que toutes les écoles secondaires de l'Ontario soient tenues d'affecter à chaque élève un enseignant chargé de suivre ses progrès dans tous ses cours, de dépister sans délai tout indice de difficultés personnelles ou scolaires et de prendre les mesures appropriées pour l'aider à les résoudre.

En plus de compter sur cette supervision à distance, les élèves doivent avoir des relations personnelles individualisées avec au moins une personne du milieu scolaire qu'ils peuvent considérer comme attentive à leur endroit et prête à leur servir de mentor en leur fournissant aide et conseils.

Presque toutes les analyses des réponses valables apportées au problème du décrochage soulignent l'importance fondamentale du rôle du mentor. La personne qui assume ce rôle

est absolument indispensable pour établir avec les jeunes, à une période difficile et stressante de leur vie, dans le milieu scolaire, des rapports personnels d'attention, de soutien et de motivation.

L'idéal, ce serait que chaque élève au palier secondaire puisse avoir une rencontre hebdomadaire d'une demi-heure avec son mentor pour discuter avec lui de ses progrès scolaires, revoir ses objectifs et en fixer de nouveaux, et voir comment résoudre les problèmes scolaires ou personnels qu'il peut avoir.

Il va de soi que les rapports entre l'élève et son mentor doivent être positifs pour être efficaces. Il importe donc que le jumelage soit le plus harmonieux possible. En cas de conflit de personnalité ou si l'élève ne s'entend pas bien avec son mentor, il importe de lui en donner un autre, sans égard aux blessures d'amour propre ou aux inconvénients administratifs, qui ne doivent jamais avoir préséance.

Malheureusement, comme cette fonction essentielle du mentor demande beaucoup de temps et est donc coûteuse, il se peut que l'on ne puisse réaliser promptement ce but optimal de permettre à chaque élève de rencontrer son mentor une demi-heure par semaine.

À tout le moins, ce genre d'attention personnelle semble absolument nécessaire pour les élèves les plus vulnérables qui ont besoin d'une aide particulière en raison de difficultés d'ordre scolaire ou personnel.

C'est ici que ce que nous connaissons des caractéristiques les plus courantes des décrocheurs peut servir à l'établissement des priorités, malgré les sérieuses réserves que nous avons faites précédemment sur l'identification des élèves "à risque".

La nécessité d'un mentor pour aider l'élève à surmonter des lacunes graves doit être considérée avec une urgence d'autant plus pressante que l'élève présente plusieurs des caractéristiques suivantes : famille de statut socio-économique inférieur, famille monoparentale, cours suivis au niveau général ou au niveau fondamental, échec ou difficultés dans une ou plusieurs matières, lacunes en lecture, retard dans les crédits accumulés, troubles de comportement ou infractions à la discipline, absentéisme et travaux non faits ou inachevés.

La formule du mentor ne doit cependant pas être réservée aux élèves qui présentent la totalité ou la plupart de ces caractéristiques. Une aide préventive précoce peut être beaucoup plus efficace qu'une intervention pratiquée lorsque tous ces facteurs sont réunis pour déclencher une crise. En fait, l'élève qui ne présenterait qu'une seule de ces caractéristiques peut quand même avoir grandement besoin d'attention personnelle.

Dans une école secondaire type qui compte 1 200 élèves et quelque 65 enseignants, il faudrait ajouter trois ou quatre heures par semaine à l'horaire de chaque enseignant pour assurer au tiers des élèves les plus vulnérables une rencontre hebdomadaire d'une demi-heure avec leur mentor. Cela peut être envisagé. Il faudrait peut-être embaucher quelques enseignants de plus pour alléger la tâche générale, mais la chose ne semble pas impossible.

D'autres formules, moins efficaces mais encore très utiles, pourraient être envisagées au moins pour certains des élèves auxquels l'école n'aurait pas accordé la priorité : la fonction d'un mentor pourrait être efficacement assumée, par exemple, par le recours à des bénévoles du milieu des affaires, à des élèves plus âgés de l'école invités à aider les plus jeunes, à des élèves des collèges ou à des enseignants à la retraite.

Il est donc recommandé :

10. Que toutes les écoles secondaires soient tenues d'assurer des rencontres hebdomadaires régulières individuelles avec un mentor au moins aux élèves qui présentent au plan personnel ou scolaire des caractéristiques indiquant un risque de décrochage, et que ce service soit aussi fourni aux autres élèves dans la mesure maximale permise par le recours à des personnes qualifiées de la collectivité.

Les élèves qui commencent leurs études secondaires avec de graves lacunes au plan des connaissances théoriques et pratiques ou qui ont des difficultés d'apprentissage dans une ou plusieurs matières ont besoin, en plus d'un superviseur et d'un mentor, de services de rattrapage.

Indiscutablement, la prestation de ces services est coûteuse, mais l'école secondaire doit absolument offrir des services efficaces de rattrapage si elle entend aider véritablement les élèves à poursuivre leurs études jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

Sans que ce soit de leur faute, certains élèves ont davantage besoin que d'autres d'un enseignement individualisé pour comprendre une matière, doivent être encouragés pour reprendre confiance en leurs possibilités d'apprentissage ou ont un mode d'apprentissage qui ne correspond pas aux méthodes d'enseignement. On ne peut simplement les laisser se débrouiller par eux-mêmes, comme il semble que ce soit trop souvent le cas à l'heure actuelle.

Il est donc recommandé :

11. Que toutes les écoles secondaires soient tenues de fournir aux élèves qui ont des difficultés au plan scolaire des services de rattrapage et d'enseignement individualisé de haute qualité.

Comme nous l'avons vu précédemment, les difficultés d'un grand nombre de jeunes au plan scolaire -- surtout ceux qui viennent d'un milieu socio-économique défavorisé -- se conjuguent souvent à des difficultés dans leur vie personnelle.

Ces difficultés -- besoins financiers, milieu familial perturbé ou abusif, troubles affectifs ou de santé -- débordent souvent le cadre des possibilités d'intervention de l'école secondaire. Mais comme elles ont souvent des incidences sur les attitudes et le comportement des élèves à l'école et entraînent donc des risques accrus de décrochage, on ne peut se contenter de les accepter comme une réalité inéluctable si l'on veut véritablement réduire le taux des abandons scolaires.

Si l'école secondaire n'est peut-être pas en mesure de faire grand chose à cet égard, elle peut cependant créer un cadre permettant aux jeunes d'entrer facilement en contact avec les divers spécialistes qui peuvent les aider.

Une initiative du programme de prévention du décrochage instauré à New York est intéressante à cet égard : dans le cadre de ce programme, les organismes sociaux et communautaires ont mis sur pied des équipes de quatre ou cinq personnes dans chacune des écoles participantes.

Dans la tradition des travailleurs sociaux, les membres de cette équipe assurent une assistance individuelle

aux élèves à risque qui viennent les rencontrer d'eux-mêmes ou à la suggestion du personnel de l'école. Les services fournis directement ou par le biais des organismes appropriés du milieu sont des plus variés : interventions d'urgence, orientation familiale, économique ou sociale, assistance psychologique ou affective, appui à l'école ou dans le milieu.

Ces spécialistes de l'extérieur ne faisant pas partie de la structure hiérarchique de l'école, les jeunes éprouvent moins de réticence à les rencontrer pour recevoir de l'aide.

Comme l'explique le directeur du programme, Victor Herbert : "Cette assistance individuelle est très importante pour les élèves à risque, qui arrivent très difficilement à établir des rapports personnels avec les adultes. En leur fournissant une aide concrète dans leurs difficultés avec les rouages institutionnels qui leur semblent éloignés et inquiétants, ils établissent des rapports de confiance modèles entre les adultes et les adolescents, qui renforcent leur estime et leur connaissance d'eux-mêmes."[73]

Il se peut que ces services ne soient pas nécessaires ou appropriés dans chacune des écoles secondaires de l'Ontario. Mais c'est là une formule qu'il vaut la peine d'approfondir dans les collectivités où les facteurs sociaux, économiques ou familiaux semblent jouer un rôle considérable dans le problème du décrochage.

Il est donc recommandé :

12. Que soit étudiée la possibilité de signer des ententes avec les organismes communautaires de services sociaux pour qu'ils fournissent des équipes de spécialistes aux écoles secondaires, chargés d'aider les jeunes qui ont des

difficultés à avoir rapidement accès à divers services : interventions d'urgence, orientation familiale, économique et sociale, aide psychologique, affective ou médicale.

Parmi les décrocheurs, plus de 10 pour cent des filles abandonnent leurs études parce qu'elles sont enceintes. C'est là un problème qui mérite toute notre attention.

Un grand nombre de facteurs associés à la grossesse ou aux soins d'un bébé interviennent dans la décision de quitter l'école, mais l'un des plus évidents est certainement les soins à apporter aux jeunes enfants. La jeune mère qui ne peut compter sur des services de garde satisfaisants pour son enfant pendant qu'elle est à l'école finit inévitablement par abandonner ses études.

Dans certaines écoles secondaires, on fournit déjà à ces élèves une aide à cet égard, mais il est possible et souhaitable de faire davantage.

Il est donc recommandé :

13. Que chaque conseil scolaire soit tenu de fournir aux élèves des services de garde des jeunes enfants dans au moins l'une de ses écoles secondaires, ou -- dans les cas où ces services à l'école ne sont pas justifiés par les besoins -- des services accessibles et entièrement subventionnés en dehors de l'école.

Malgré toutes ces mesures visant à réduire le taux des abandons scolaires, bien des élèves choisiront quand même

d'abandonner leurs études. On ne doit pas alors faire comme s'ils n'existaient plus, une fois qu'ils ont quitté l'école.

Même si les chances de succès sont peut-être faibles à ce stade, le système d'éducation n'en doit pas moins établir des contacts avec ces élèves pour connaître leurs raisons et les inciter à reconsidérer leur décision.

Il est donc recommandé :

14. Que toutes les écoles secondaires soient tenues d'établir des contacts, généralement par le biais du superviseur ou du mentor, avec tous les élèves qui quittent l'école au cours de l'année scolaire ou qui ne retournent pas à l'école en septembre, pour connaître les raisons de leur décision, chercher véritablement à les inciter à la reconsidérer et, en cas d'échec, leur expliquer les possibilités de reprendre leurs études à une date ultérieure.

Toutes ces mesures devraient contribuer à sauvegarder l'éducation future d'au moins un nombre limité de jeunes susceptibles autrement de quitter l'école. Dans un grand nombre d'autres cas, qu'il s'agisse ou non de décrocheurs éventuels, elles permettront à l'école secondaire d'offrir une ambiance un peu moins froide, impersonnelle et apparemment indifférente; ce seul résultat mérite qu'on les mette en oeuvre.

Mais en mettant l'accent sur la prévention du décrochage, ces mesures ne visent que les symptômes des lacunes graves de notre système d'éducation, plutôt que ces lacunes elles-mêmes.

Si nous nous contentions de mettre en oeuvre ces mesures et de réduire modestement le taux des abandons scolaires, nous serions aussi peu clairvoyants que si nous nous contentions de prendre une Aspirine pour soulager un mal grave et lancinant, sans nous préoccuper de traiter le problème sous-jacent.

Dans la dernière partie du présent rapport, c'est à ces problèmes sous-jacents de notre système d'éducation élémentaire et secondaire que nous chercherons à apporter des réponses.

# TROISIÈME PARTIE :
# RÉAFFIRMER NOTRE SENS DES FINALITÉS

## 1. RÉSUMÉ

Le bien-être de nos enfants et de notre société nous commande, comme nous l'avons souligné dans la première partie de ce rapport, de mettre à jour et rajeunir la philosophie de l'éducation en Ontario. Mais l'éducation, en dernière analyse, n'est pas une notion philosophique abstraite, mais très concrète et pratique.

Ce renouveau n'aura de sens que s'il se traduit, avec un sentiment d'urgence véritable, en changements concrets dans la façon dont nos écoles dispensent l'enseignement à nos enfants.

Si nous acceptons les principes fondamentaux présentés ici -- à savoir qu'une éducation élémentaire et secondaire pertinente dans le monde d'aujourd'hui exige l'acquisition vérifiable de connaissances théoriques et pratiques précises, que la politique publique doit essentiellement viser à fournir véritablement cette éducation à tous nos jeunes, et que l'école est chargée non seulement d'enseigner, mais de tout mettre en oeuvre pour assurer l'apprentissage -- certaines des pratiques actuelles qu'il faut repenser et modifier apparaissent tout de suite évidentes.

En réfléchissant aux possibilités de renouveau et d'amélioration, il importe de considérer le système d'éducation comme un processus continu qui va de la petite enfance jusqu'à la formation postsecondaire et à la vie adulte du monde du travail. Comme on nous le rappelle souvent, l'apprentissage dans le monde actuel, en évolution rapide, n'est pas une entreprise qui dure un certain temps, mais qui s'étale sur

toute la vie, et les années passées à l'école élémentaire et à l'école secondaire en sont des étapes préparatoires essentielles.

À chacun des stades de ce processus continu, des changements bénéfiques peuvent et doivent être apportés.

## II. LES APPRENTISSAGES PRÉSCOLAIRES

Lorsque les enfants commencent leur première année à l'école élémentaire, leur avenir éducatif a déjà été façonné de façon très importante par leurs expériences d'apprentissage précédentes.

Il est incontestable que les enfants qui viennent des familles aux revenus moyens et supérieurs et dont les parents ont reçu une éducation raisonnablement bonne sont généralement à un stade plus avancé de développement intellectuel que ceux qui viennent de familles au statut socio-économique inférieur.

Divers facteurs expliquent cette situation, notamment le manque relatif de stimulation intellectuelle et d'expériences d'apprentissage, l'absence d'un milieu calme et formateur, une alimentation et des soins de santé déficients, le manque de jouets stimulants et d'espace pour jouer à l'extérieur, l'instabilité et l'insécurité causées par des déménagements fréquents pour trouver un logement abordable, une piètre image d'eux-mêmes chez les membres de la famille, etc.

Quelles que soient les causes du manque de développement intellectuel ou affectif chez les enfants des groupes socio-économiques inférieurs, il se peut fort bien que ces inconvénients soient un facteur beaucoup plus important que les aptitudes innées pour déterminer le rendement scolaire.

Pour cette raison, c'est dès la petite enfance qu'il faut commencer à faire en sorte que tous les enfants puissent terminer avec succès au moins une éducation secondaire valable.

Divers programmes "Head Start" et d'autres expériences faites aux États-Unis ont clairement montré qu'il est possible de surmonter dans une grande mesure les

inconvénients au plan de l'apprentissage qui découlent d'un statut socio-économique inférieur en fournissant à ces enfants une stimulation intellectuelle et des expériences d'apprentissage en dehors du foyer, sous forme de formation préscolaire compensatoire.

L'un des tests les mieux connus à ce sujet, le Perry Pre-school Program, a été administré à Ypsilanti, au Michigan, à des enfants noirs socio-économiquement défavorisés nés entre 1958 et 1962. Presque tous les enfants ont été suivis jusqu'à l'âge de 19 ans et comparés à un groupe témoin d'enfants qui n'avaient pas participé au programme. Les différences sont étonnantes.

Seulement 49 pour cent des enfants du groupe témoin avaient obtenu un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent, contre 67 pour cent chez les enfants de l'autre groupe. De façon semblable, 21 pour cent seulement des enfants qui n'avaient pas participé au programme ont poursuivi des études collégiales ou une formation professionnelle, contre 38 pour cent des enfants ayant participé au programme.

Les avantages du programme préscolaire ne portaient pas seulement sur le rendement scolaire. Seulement 31 pour cent des enfants ayant participé au programme avaient déjà été détenus ou arrêtés, contre 51 pour cent des enfants du groupe témoin. De façon semblable, 50 pour cent des enfants du groupe préscolaire avaient un emploi, contre seulement 32 pour cent chez le groupe témoin. Seulement 18 pour cent du groupe préscolaire recevaient des prestations d'aide sociale, contre 32 pour cent chez les autres.[74]

Comme les enfants socio-économiquement démunis en Ontario ne sont pas visiblement concentrés dans des ghettos à faibles revenus comme aux États-Unis, cette formule visant une cible spéciale aurait un effet beaucoup plus stigmatisant pour

les enfants qui seraient choisis ici pour participer à un programme spécial.

Simultanément, ces expériences délibérées d'apprentissage préscolaire et de stimulation intellectuelle en dehors du foyer ne peuvent plus être limitées aux enfants qui proviennent des familles les plus désavantagées.

Compte tenu de la présence croissante des deux parents sur le marché du travail et de la pénurie de services de garde de qualité, un grand nombre d'enfants de parents non démunis et relativement instruits passent une grande partie de leur temps dans des conditions de garde déficientes qui ne leur assurent pas toute les possibilités de développement précoce.

Pour cette raison, ainsi que pour éviter une stigmatisation inutile, il est préférable d'écarter les perspectives étroites en matière d'éducation préscolaire. Il importe au contraire de profiter de la convergence de trois facteurs : la pénurie toujours plus grave de services de garde accessibles et de qualité, l'augmentation de l'espace disponible dans les écoles en raison de la baisse de l'effectif scolaire, et la sensibilisation accrue à l'importance des expériences d'apprentissage préscolaire dans le rendement scolaire ultérieur.

Plutôt que de considérer séparément le manque de services de garde et l'éducation préscolaire, ces deux questions devraient être regroupées et l'éducation de la petite enfance pourrait être offerte gratuitement dans les écoles publiques et séparées de la province à tous les enfants dès l'âge de trois ans.

L'existence et l'importance de cet apprentissage devraient faire l'objet d'une campagne de publicité dynamique, accompagnée d'efforts particuliers pour inciter les parents des

groupes socio-économiques inférieurs à faire profiter les enfants de cette possibilité.

L'éducation de la petite enfance devrait être facultative, au début. Mais le réseau une fois bien implanté et accessible à tous, compte tenu de la proportion croissante des parents qui se retrouvent sur le marché du travail, il peut être approprié d'envisager un abaissement progressif de l'âge pour l'inscription obligatoire.

Il est donc recommandé :

15. Que tous les conseils scolaires de l'Ontario soient tenus de fournir des services d'éducation de la petite enfance accessibles à tous dans les écoles publiques et séparées pour les enfants dès l'âge de trois ans.

et

16. Que le gouvernement de l'Ontario assure une aide financière appropriée aux conseils scolaires pour la prestation de ces services d'éducation de la petite enfance.

et

17. Que l'existence et l'importance des services d'éducation de la petite enfance fassent l'objet d'une campagne dynamique de publicité auprès des parents, accompagnée d'efforts spéciaux pour inciter les parents au statut socio-économique inférieur à faire profiter leurs enfants de cette possibilité.

## III. L'école élémentaire

Encore plus que l'école secondaire, l'école élémentaire joue un rôle déterminant dans les perspectives de formation permanente de nos enfants.

Il n'est peut-être pas exagéré de dire que lorsqu'un jeune arrive à l'école secondaire, les dés sont déjà jetés. S'ils ne l'ont pas été à son avantage, il lui faudra des efforts extraordinaires à l'école secondaire pour modifier les résultats.

C'est à l'école élémentaire que les jeunes apprennent ou n'apprennent pas les aptitudes fondamentales -- lire, écrire, s'exprimer clairement, compter, penser clairement, avoir des méthodes d'apprentissage efficaces, etc. -- qui détermineront leur aptitude à assimiler leur programme d'études secondaires.

C'est à l'école élémentaire que les jeunes acquièrent ou n'acquièrent pas les comportements et attitudes -- attention, concentration, persévérance dans leurs tâches jusqu'à leur réussite, recherche de l'excellence et fierté de leurs réalisations, confiance en leurs possibilités d'apprentissage, empressement à rechercher et accepter l'aide nécessaire, etc. -- qui sont essentielles à leur succès à l'école secondaire et plus tard.

C'est à l'école élémentaire qu'ils acquièrent ou n'acquièrent pas les connaissances de base dont ils ont besoin et qu'ils doivent posséder pour leur apprentissage ultérieur.

À l'heure actuelle, c'est également à l'école élémentaire que les jeunes sont classés en fonction de leurs succès ou de leurs échecs d'une façon qui détermine largement

les voies qu'ils emprunteront à l'école secondaire, et qui influe sur leur possibilité d'abandonner l'école, d'obtenir leur diplôme ou de poursuivre des études postsecondaires.

Dans ce contexte, il importe de toute urgence de repenser l'importance accordée par l'école élémentaire au processus d'apprentissage plutôt qu'aux résultats, comme nous l'avons vu dans la première partie de ce rapport.

## 1. Postulats sur les possibilités des enfants

Par suite des préoccupations portant sur l'estime de soi chez les enfants, qui ont caractérisé les milieux de l'éducation en Ontario depuis l'époque du rapport Hall-Dennis, on a prétendu que les niveaux très différents d'aptitude à l'apprentissage sont un donné établi et qu'il serait donc préjudiciable d'essayer d'amener tous les élèves à un niveau de réalisation prédéterminé.

Ce n'est que dans le cas des enfants ayant une difficulté d'apprentissage particulière diagnostiquée que l'on convient volontiers que le rendement scolaire peut être amélioré par une attention spéciale ou des méthodes pédagogiques particulières.

Lorsqu'un enfant est simplement considéré comme "lent", "peu porté à l'étude" ou "pas encore prêt", cela est trop souvent accepté comme une donnée naturelle dont on doit tenir compte en diminuant les attentes et les exigences, et non comme un défi pédagogique à relever. Bref, si un enfant affiche des résultats médiocres dans son apprentissage, c'est en fin de compte l'enfant qui est déficient d'une manière ou d'une autre -- et non pas les méthodes pédagogiques.

À la lumière principalement de ce que nous savons des effets du contexte socio-économique sur le rendement scolaire

-- mais non pas sur les aptitudes innées -- cela peut être souvent une méprise tragique, dont l'enfant paiera les conséquences le reste de sa vie.

Le déficit se creuse alors à l'école élémentaire au plan des connaissances théoriques et pratiques de base, ce qui oblige l'élève au palier secondaire à s'orienter vers les programmes de niveau fondamental ou de niveau général. Selon les statistiques, cette orientation fait que l'enfant est beaucoup plus susceptible d'abandonner l'école que de poursuivre ses études. En quittant l'école -- ou même, à vrai dire, en obtenant un diplôme sans posséder encore les connaissances théoriques et pratiques essentielles -- le jeune se trouve alors livré, dans le contexte économique actuel, à une vie de petits emplois mal payés et sans issue, à des risques accrus de chômage et, en général, à des possibilités très réduites de participer pleinement à la société.

Cela ne veut pas dire que le système d'éducation ou les enseignants eux-mêmes ont limité délibérément ou cyniquement les possibilités futures des enfants. Au contraire, l'approche actuelle a été adoptée avec les meilleures intentions possibles, à une époque où l'on croyait que chacun peut se faire une place satisfaisante dans la société sans presque se soucier de ce qu'il connaît effectivement.

Mais dans le contexte actuel, comment pouvons-nous nous justifier de nous illusionner encore en pensant que nous rendons service aux enfants en réduisant les conditions d'apprentissage en fonction de la perception que nous avons de leurs niveaux d'aptitude, et en les laissant quitter l'école élémentaire sans avoir les connaissances théoriques et pratiques dont ils ont besoin pour avoir des chances raisonnables de succès le reste de leur vie?

Cette approche n'a de sens que si nous sommes convaincus qu'un nombre important de nos enfants -- pour la plupart, ceux qui viennent de familles économiquement défavorisées -- ne sont pas, à toutes fins pratiques, véritablement éducables.

Si telle est notre conviction, nous ne pouvons éviter d'en envisager les conséquences.

Dans cette optique, il faudrait alors reconnaître que la notion d'éducation universelle est une imposture -- un leurre inventé pour dissimuler la réalité : une éducation valable et des résultats satisfaisants pour un peu plus de la moitié de nos enfants, et un semblant de travail à l'école et la presque certitude de résultats insatisfaisants pour le reste.

Dans cette optique, il nous faudrait renoncer à la poursuite de l'égalité des chances pour tous nos enfants, qui serait sans espoir, et accepter plutôt que les enfants des familles socio-économiquement défavorisées seront eux-mêmes à leur tour défavorisés parce qu'ils sont prédestinés à avoir une éducation déficiente.

Dans cette optique, il nous faudrait aussi écarter comme illusoire l'espoir de maintenir la prospérité de notre société dans un monde de plus en plus compétitif, car on ne pourrait plus l'atteindre avec une grande partie de notre main-d'oeuvre insuffisamment formée, incapable de s'adapter et de moins en moins qualifiée.

Mais ce point de vue constituerait sûrement une recommandation inutile de désespoir. Il y a tout lieu de croire qu'avec toutes les techniques et compétences pédagogiques dont nous disposons aujourd'hui, tous les enfants -- sauf ceux atteints de déficiences physiques ou mentales insurmontables -- peuvent être amenés à acquérir les

connaissances théoriques et pratiques que notre société considère comme les résultats indispensables d'une éducation secondaire valable.

En réalité, nous n'avons jamais véritablement cherché à faire cela, parce que nous n'avons jamais cru que nous devions le faire.

L'heure est maintenant venue de reconnaître que nous ne pouvons plus échapper à cette obligation, et de faire de la réalisation d'une formation valable pour tous nos enfants une priorité absolue de la politique publique ontarienne.

Comme l'explique le rapport The Paideia Proposal, préparé en 1982 par un groupe d'éminents éducateurs américains, dirigé par Mortimer J. Adler : "Nous redisons notre conviction qu'il n'y a pas d'enfants non éducables, qu'il n'y a pas d'enfants inaptes à recevoir un enseignement. Il n'y a que des enfants auxquels nous n'arrivons pas à enseigner d'une façon qui convient à leur situation individuelle. Nous récusons avec horreur la notion selon laquelle il existe des déficiences irrémédiables qui empêchent tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage... Les enfants qui, d'une façon ou d'une autre, présentent des déficiences ne leur permettant pas d'atteindre les normes de rendement requises doivent pouvoir compter sur une aide particulière pour les surmonter. Cette aide aurait un caractère véritablement correctif -- elle permettrait de corriger les déficiences individuelles qui peuvent et doivent être surmontées."[75]

Il est donc recommandé :

18. Que les politiques et méthodes des écoles élémentaires de l'Ontario soient fondées sur le principe selon lequel tous les enfants, sauf ceux atteints de

déficiences physiques ou mentales précises insurmontables, peuvent acquérir les connaissances théoriques et pratiques communes nécessaires grâce aux méthodes pédagogiques appropriées.

Pour appliquer ce principe, il importe de repenser au moins trois pratiques courantes qui découlent de cette conviction selon laquelle il est erroné ou préjudiciable de chercher à amener les enfants à un seuil commun de réalisations : le groupement selon les aptitudes, l'approfondissement "en spirale" du programme et la promotion sociale.

Ces trois pratiques ont les effets conjugués suivants : elles permettent aux enfants d'être acheminés d'un enseignant à l'autre, d'une année à l'autre, sans que jamais personne assume la responsabilité de leur faire acquérir un niveau quelconque de connaissances théoriques et pratiques.

## 2. Groupement selon les aptitudes

Dès la première année, dans certaines écoles, on commence à grouper les enfants d'une même classe selon les aptitudes, pour l'enseignement de matières comme la lecture ou les mathématiques.

Les élèves réputés moins aptes ou moins développés sont souvent ceux qui, en raison de leur milieu familial moins favorisé et de leurs expériences antérieures, arrivent à l'école en ayant moins de connaissances préalables, un vocabulaire plus limité et un développement intellectuel moindre.

En groupant ces élèves avec d'autres élèves semblables et en ayant des attentes réduites à leur endroit,

les prédictions se réalisent rapidement. Un grand nombre de recherches prouvent de façon convaincante que le groupement selon les aptitudes limite gravement les possibilités de formation des enfants qui se retrouvent dans les voies inférieures, sans pourtant profiter beaucoup à ceux qui sont dans les voies supérieures.

Dans son ouvrage A Place Called School, qui présente les conclusions d'une étude réalisée aux États-Unis auprès de plus de 1 000 classes, John Goodlad, de l'Université de Californie, résume ainsi les conséquences du groupement selon les aptitudes : "Comme les élèves de chaque groupe reçoivent généralement un enseignement collectif, il est difficile pour un élève de progresser suffisamment pour rattraper ceux d'un groupe plus avancé, surtout en mathématiques. Il n'est pas rare qu'un élève du groupe le plus avancé progresse en un an cinq fois plus vite que celui du groupe le moins avancé... Dès la quatrième année, la différence entre les enfants du groupe supérieur et du groupe inférieur au plan du rendement scolaire général, évalué à partir de tests, équivaut à quatre années d'étude. En lecture, cette différence est souvent de six années."[76]

De façon semblable, dans son étude sur les conclusions des recherches portant sur les conséquences du groupement selon les aptitudes, Dominick Esposito, du Columbia University Teachers College, conclut ainsi : "La formule couramment utilisée des groupements homogènes selon les aptitudes n'a aucune valeur positive pour aider les élèves de façon générale, ou des groupes particuliers d'élèves, à avoir un meilleur rendement scolaire ou à faire un apprentissage plus efficace. On constate dans les études qui indiquent des conséquences importantes, que les quelques gains faits par les élèves ayant les aptitudes les plus grandes sont plus qu'annulés par les effets désavantageux sur l'apprentissage des élèves qui ont des aptitudes moyennes ou inférieures à la

moyenne, particulièrement chez ces derniers... On peut véritablement dire que si la pratique actuelle du groupement selon les aptitudes est autorisée dans les écoles publiques, c'est que les éducateurs et les organismes gouvernementaux consacrent une éducation de qualité inférieure dans un milieu qui assume pourtant la responsabilité d'aider chaque enfant à se développer le plus possible."[77]

Pour sa part, Yehezkel Dar, de l'Université hébraique de Jérusalem, commente ainsi les conclusions de la recherche internationale sur cette pratique : "D'importantes recherches sur les effets du classement selon les aptitudes à apprendre n'ont pas permis d'en montrer les avantages éducatifs. En fait, elles ont plutôt révélé que cette formule a des effets négatifs au plan scolaire et social sur les élèves qui se retrouvent dans les voies inférieures, et qu'elle perpétue les divisions culturelles, ethniques et sociales."[78]

Ironiquement, le groupement selon les aptitudes ne parvient pas non plus à maintenir ou renforcer l'estime d'eux-mêmes chez les enfants.

Comme le soulignent les professeurs de psychologie de l'éducation Barry J. Wilson et Donald W. Schmits, de l'Université de Northern Iowa : "On peut dissimuler le fait que les élèves sont groupés selon leurs aptitudes (p. ex., les groupes de lecture peuvent porter des noms comme "Merles bleus", "Rouges-gorges" et "Mésanges"), mais même les enfants de première année savent rapidement quels sont les groupes "brillants" et les groupes "attardés"."[79]

Goodlad résume ainsi ses propres conclusions et d'autres études : "Cette recherche montre également que les enfants qui se retrouvent dans le groupe inférieur, qu'ils soient ou non régulièrement promus d'une année à l'autre, ont un rendement moins bon au plan de l'adaptation personnelle et

sociale. Ce sont les élèves les plus susceptibles de considérer eux-mêmes qu'ils ne se débrouillent pas bien à l'école, de s'attendre à des échecs ultérieurs et de songer à quitter l'école."[80]

Comme le groupement selon les aptitudes perpétue manifestement les désavantages dont souffrent certains enfants à leur arrivée à l'école, plutôt que d'y remédier, cette formule ne peut plus se justifier dans un système d'éducation qui cherche à assurer à tous les élèves une bonne formation.

Il est donc recommandé :

19. Que toutes les écoles de l'Ontario cessent de recourir au groupement selon les aptitudes dans l'enseignement de toutes les matières, et que cette pratique soit expressément interdite, si nécessaire, par le ministère de l'Éducation.

## 3. Approfondissement "en spirale" du programme

La manifestation la plus évidente, peut-être, et la plus inquiétante du fait que l'on se préoccupe davantage du processus d'apprentissage que de ses résultats, est l'approche "en spirale" qui caractérise l'étude du programme scolaire.

Cette approche, qui sous-tend les méthodes pédagogiques à l'école élémentaire, découle des théories de la psychologie cognitive. Elle est fondée sur le principe suivant : au lieu d'apprendre une chose à fond et de passer à la suivante, les enfants doivent voir substantiellement la même matière, qui est réexposée et approfondie à différents niveaux de compréhension chaque année.

Quels que soient les avantages théoriques de cette approche, il en découle trop souvent en pratique la conviction que l'on peut presque indéfiniment remettre à plus tard l'apprentissage vérifiable d'aptitudes précises ou de connaissances particulières.

Dans cette optique, si un élève ne peut réussir une opération arithmétique en 3$^{e}$ année, cela ne veut pas dire qu'il est en retard et qu'il a besoin d'une attention spéciale, mais tout simplement qu'il n'est pas prêt et qu'il fera probablement mieux quand il reverra cette matière en 4$^{e}$ année.

Naturellement, le problème, c'est que l'enseignant de 4$^{e}$ année peut se dire que le débloquage se fera probablement en 5$^{e}$ année, etc. Personne n'est autorisé à intervenir à un moment donné pour fournir à l'élève l'attention personnelle qui lui permettra enfin de comprendre la matière.

Pour mieux comprendre les effets de cette approche au plan de la pédagogie, il vaut la peine de citer longuement un article récent du bulletin de la Federation of Women Teachers' Associations of Ontario, qui porte sur les questions que les parents se posent sur l'enseignement primaire.

À la question "En quelle année d'étude un enfant devrait-il être en mesure d'écrire correctement sans faute d'orthographe, de grammaire ou de ponctuation?", l'article suggère de faire aux parents la réponse suivante :

"L'année d'étude n'indique pas jusqu'à quel point un élève maîtrise l'écriture. Cela dépend plutôt des expériences plus ou moins nombreuses qu'il a faites auparavant. Certains enfants curieux s'intéressent au sujet dès l'âge de trois ans, tandis que d'autres ne le font qu'à huit ou neuf ans. Certains enfants sont entourés de gens qui apprécient beaucoup l'écriture, alors que d'autres ont rarement cette chance.

Certains sont incités à en faire l'expérience, contrairement à d'autres. L'écriture se développe en fonction de l'importance des expériences antérieures.

"Si l'on se contente de corriger les fautes des enfants, on les prive de la possibilité de découvrir la phonétique de la langue. L'enseignant cherche plutôt à analyser les fautes d'orthographe pour voir ce que l'enfant connaît déjà et ce qu'il doit apprendre. Généralement, un seul nouveau point est étudié à la fois. Il est important de montrer aux enfants les rapports qui existent entre les mots et de les aider à classer les mots à partir des règles de grammaire et de l'orthographe. Ces leçons sont d'autant plus valables que les mots sont tirés des textes écrits par l'élève, ce dernier ayant déjà ainsi manifesté le besoin de connaître ces mots.

"L'aptitude à l'orthographe se développe progressivement au fur et à mesure que l'enfant apprend à lire. Plus l'enfant apprend de mots dans ses lectures, plus il emmagasine de mots visuels dans sa mémoire pour s'en servir par la suite lorsqu'il écrira. C'est là un processus bilatéral : la lecture aide l'élève à écrire, et l'écriture l'aide à lire.

"L'écriture vise avant tout à bien organiser ses pensées, à consigner par écrit ses idées et à communiquer des significations aux autres. Au début, l'élève arrive mal à prêter simultanément attention à la composition des idées et aux conventions orthographiques. Comme la composition des idées est une acquisition plus difficile et plus importante, c'est elle qui est d'abord mise en évidence. À ce stade, l'enseignant se transforme en réviseur, pour aider l'enfant au plan des conventions orthographiques, lui permettant ainsi de se concentrer sur l'élaboration de ses idées. Peu à peu, l'enseignant remet progressivement la responsabilité de l'orthographe conventionnelle à l'enfant. Tout au long du

processus, les enfants sont cependant avisés que leur texte final doit être correct avant d'être présenté à un auditoire.

"Nous ne devons jamais oublier que l'orthographe est un moyen en vue d'une fin, et non une fin en soi. Elle nous aide à mieux communiquer nos idées aux autres, de façon claire et efficace. Commencez par féliciter votre enfant pour les idées de son texte. De cette façon, il sera encouragé à écrire davantage."[81]

Le lecteur attentif qui attend la réponse à la question posée -- "En quelle année d'étude un enfant devrait-il être en mesure d'écrire correctement sans faute d'orthographe, de grammaire ou de ponctuation?" -- aura constaté que ce verbiage embrouillé ne donne nulle part la réponse.

Ou plutôt, la réponse implicite est très claire : il n'y a aucune année d'étude particulière. Tout est relatif. Alors, si votre enfant -- qu'il soit en 3$^{e}$ année ou en 7$^{e}$ année -- ne connaît pas la grammaire ou l'orthographe et écrit un charabia, ne vous en faites pas, tout finira bien par se tasser.

La frustration des parents est bien compréhensible! Et il n'est pas étonnant que les élèves qui arrivent à l'école secondaire soient incapables d'écrire de façon cohérente, de lire couramment ou de faire des opérations mathématiques simples.

Il serait tentant, mais malheureusement inexact, de croire que ce relativisme extrême est une exception, et non pas la règle générale. Bien au contraire, c'est ce relativisme diffus qui explique l'étonnement de grands éducateurs ontariens -- évoqué dans la première partie du rapport -- lorsqu'on leur demande quelles sont les connaissances théoriques et pratiques précises qui manqueraient à un élève qui abandonnerait ses

études en 10e année plutôt que de terminer sa 12e année. "Cela dépend", répondent-ils.

Il faut mettre un terme à cette approche relativiste désorientée qui imprègne l'approche "en spirale".

Il ne peut y avoir de poursuite valable des résultats de l'éducation, ni de mesure efficace pour empêcher les élèves d'accumuler des déficits paralysants au plan des connaissances théoriques et pratiques, ni de responsabilité véritable au sein de notre système d'éducation tant que n'auront pas été établis pour chaque étape du processus des objectifs d'apprentissage clairement définis.

---

Si nous voulons un système d'éducation qui fournit véritablement des possibilités égales à tous les élèves et leur permet d'acquérir les connaissances théoriques et pratiques nécessaires à eux-mêmes et à notre société, la gestion du système actuel doit être repensée à partir de deux questions fondamentales : Quelles sont les connaissances que les élèves doivent acquérir, et quand doivent-ils les acquérir?

---

On ne peut invoquer aucun alibi : il nous faut définir des buts clairs et précis au plan des résultats à atteindre pour chacune des années d'étude au palier élémentaire, puis adopter des méthodes pédagogiques permettant d'atteindre ces buts.

Ce n'est qu'en se reportant à ces buts qu'il est possible de déterminer à toutes les étapes quels sont les élèves qui ont des difficultés et ont besoin d'une aide additionnelle, ou même de nous assurer que les méthodes pédagogiques sont efficaces ou non.

Les défenseurs des pratiques actuelles semblent considérer que cette approche structurée est, d'une façon ou d'une autre, moins attentive aux besoins des élèves, voire carrément pénible ou répressive. Après mûre considération, il est difficile de comprendre leur point de vue.

Dans l'optique recommandée ici, il ne s'agit pas de transformer l'école en bagne pédagogique lugubre, ni de rabrouer ou humilier les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Il s'agit, au contraire, d'inculquer aux jeunes la passion naturelle de l'apprentissage en leur présentant une série d'objectifs clairs et réalistes et en donnant à tous l'aide nécessaire pour les atteindre, plutôt que de laisser un grand nombre d'élèves s'apercevoir qu'ils sont en régression constante.

En Ontario, les élèves ont une année scolaire et des journées d'école plus courtes et un programme moins rigoureux que dans bien des pays. L'opinion selon laquelle la poursuite d'objectifs d'apprentissage plus clairement définis leur serait préjudiciable apparaît pour le moins bizarre, et n'est pas fondée.

L'optique recommandée ici ne doit pas non plus être mésinterprétée comme un retour en arrière, où le "par coeur" et la mémorisation mécanique remplaceraient l'encouragement de la créativité et de la compréhension. Au contraire, la pensée créatrice, la résolution de problèmes et les techniques efficaces d'apprentissage sont les aptitudes essentielles que le programme scolaire doit favoriser, comme nous l'avons vu dans la première partie du rapport.

Simultanément, rappelons cependant que cela n'aide pas les enfants de penser que pour que l'école soit agréable, elle doit éviter le travail de mémorisation ou la nécessité de périodes soutenues de concentration.

Comme le dit l'éminent éducateur canadien Northrop Frye : "Il m'apparaît que l'élément principal de l'éducation réside dans sa continuité. Cela veut dire qu'elle comprend beaucoup de "par coeur", comme les tables de multiplication et l'alphabet. Et si la répétition semble ennuyeuse pour un enfant, elle lui permet cependant de renforcer certaines aptitudes. C'est comme le piano ou le violon : on ne peut en jouer sans exercices répétés."[82]

Il est également déconcertant d'entendre des enseignants au palier élémentaire expliquer qu'ils doivent passer rapidement d'une activité à une autre et ne peuvent exiger des élèves une concentration soutenue, car les enfants sont habitués à regarder "Sesame Street" et d'autres émissions télévisées, et leur attention est de courte durée.

Les enfants de six ou sept ans sont extraordinairement malléables. On leur nuit davantage en encourageant leur brièveté d'attention qu'en les incitant progressivement, mais constamment et de façon déterminée, à améliorer leur capacité de concentration.

L'approche envisagée ici pour remplacer la formule d'apprentissage "en spirale" comprend quelques-uns des principes de base de l'apprentissage par la maîtrise d'objectifs. Le présent rapport ne va pas jusqu'à préconiser nécessairement l'adoption intégrale de l'approche élaborée notamment par Benjamin Bloom, parce que c'est un système très rigide et qu'il faut éviter de remplacer une orthodoxie rigide par une autre.

Au lieu de faire l'objet d'un approfondissement constant "en spirale", l'apprentissage doit être considéré de façon séquentielle, le programme scolaire étant réparti en petites tâches d'apprentissage que l'élève doit maîtriser avant de passer à la suivante. À la fin de chaque tâche, il doit y avoir immédiatement un contrôle et une correction; lorsque

l'élève a des difficultés, il doit pouvoir compter sur toute l'aide personnalisée dont il a besoin pour mener à bien la tâche d'apprentissage.

Certains élèves progressent sans guère de difficulté de cette façon. D'autres ont besoin d'un peu d'attention personnalisée pour franchir certains obstacles, ou de services importants d'assistance individuelle. Mais le risque de laisser simplement les élèves accumuler un déficit insurmontable au plan des connaissances théoriques et pratiques se trouve considérablement réduit.

Comme l'explique John Goodlad : "Certains tenants de l'apprentissage par la maîtrise d'objectifs croient qu'il est possible d'éliminer les différences dans les rythmes d'apprentissage de chacun. Cette idée est manifestement séduisante, mais je pense qu'elle a moins d'intérêt pratique pour les dix prochaines années que cette notion qui en est inséparable selon laquelle presque tous les élèves peuvent apprendre les mathématiques, les sciences, les études sociales et tout le reste dans un contexte d'apprentissage approprié. À la lumière de cette proposition, nous commençons à peine à assurer une éducation universelle..."[83]

Il est donc recommandé :

20. Que la pratique de l'apprentissage "en spirale" du programme scolaire soit abandonnée dans toutes les écoles élémentaires de l'Ontario.

et

21. Qu'en lieu et place de cette pratique, la politique de l'éducation en Ontario établisse pour chaque année d'étude des objectifs séquentiels.

et

22. Que les principes essentiels de l'apprentissage par objectifs soient intégrés à l'enseignement dans chaque école élémentaire, au moins en ce qui a trait au traitement séquentiel des tâches d'apprentissage dans chaque matière, à la maîtrise de chaque tâche avant de passer à la suivante, et à l'aide personnalisée dont peuvent avoir besoin les élèves pour maîtriser chaque tâche.

## 4. Le problème des tests

Si nous entendons réaffirmer que notre système d'éducation doit avant tout viser l'acquisition par tous les élèves des connaissances théoriques et pratiques que nous considérons essentielles, il s'ensuit inexorablement qu'il doit y avoir une façon valable de savoir aux diverses étapes si chaque élève fait des progrès satisfaisants ou a besoin d'une aide complémentaire.

L'évaluation faite par l'enseignant est importante, mais nécessairement subjective. Au mieux, elle permet seulement de savoir quels sont les progrès des élèves en fonction de la matière enseignée par l'enseignant et de ses méthodes pédagogiques.

Il est nécessaire d'avoir un cadre de référence élargi, que seuls les tests peuvent fournir. Et comme les normes et les attentes peuvent être très différentes selon les écoles et les conseils scolaires, tandis que les résultats requis au plan des connaissances théoriques et pratiques sont les mêmes partout, il s'ensuit que les tests ne peuvent avoir toute leur utilité et leur validité que s'ils sont fondés sur une norme provinciale uniforme.

L'échantillonnage actuel utilisé par le ministère de l'Éducation n'est pas suffisant. Il peut être utile d'administrer des tests à un nombre limité d'élèves pour avoir une idée générale du fonctionnement du système d'éducation, mais cette formule ne répond pas à la nécessité de déterminer les progrès de chaque élève en fonction d'un repère identifiable.

Les tests visant des fins diagnostiques et non punitives, il ne suffit pas non plus de les administrer aux élèves lorsqu'ils terminent l'école élémentaire ou l'école secondaire. Ils doivent plutôt être administrés à des intervalles appropriés au cours de l'année scolaire, pour déterminer si chaque élève fait des progrès satisfaisants ou a besoin d'une aide particulière dans un ou plusieurs domaines.

L'école élémentaire doit administrer aux élèves des tests normalisés portant sur la compréhension de la lecture, l'écriture (notamment la grammaire, l'orthographe et la ponctuation), les mathématiques, le raisonnement, la résolution de problèmes et l'aptitude à apprendre. L'élève secondaire doit administrer aux élèves, au niveau approprié de réalisation, des tests au moins dans ces mêmes domaines, et devrait aussi de préférence en administrer dans les autres matières du programme commun.

Au palier élémentaire, les intervalles appropriés pourraient être tous les deux ans -- c'est-à-dire en $2^{e}$ année, en $4^{e}$ année, en $6^{e}$ année et en $8^{e}$ année. Au palier secondaire, on devrait songer à administrer des tests normalisés à l'échelle de la province à la fin de la deuxième année ou au début de la troisième, pour laisser aux élèves qui ont de la difficulté suffisamment de temps pour y remédier.

Lorsque les tests indiquent que les élèves ont de la difficulté dans un ou plusieurs domaines, des mesures doivent

être prises pour y remédier sans délai pendant les heures de classe, après la classe, les fins de semaine ou par des cours d'été. Après quoi, des tests doivent naturellement être administrés de nouveau pour s'assurer que les élèves ont atteint le niveau de maîtrise nécessaire.

Les tests normalisés soulèvent certaines critiques : ils peuvent être trop stressants, les enfants peuvent bien connaître leur matière mais avoir un mauvais rendement lors des tests, et les enseignants seraient incités à enseigner en fonction des tests plutôt que d'encourager la réflexion.

Mais comme l'apprentissage séquentiel par objectifs doit nécessairement faire appel à des tests très fréquents et à des examens oraux dans le cadre du travail en classe, les élèves devraient être suffisamment habitués à cette pratique pour ne pas trouver particulièrement stressants les tests provinciaux normalisés. De façon semblable, si le contrôle des connaissances n'était pas un exercice aussi insolite et intimidant, les élèves seraient moins susceptibles de se trouver embarrassés par l'administration même des tests; et ceux qui le sont encore peuvent et doivent être aidés à surmonter leurs difficultés.

La possibilité que la matière soit enseignée en fonction des tests ne semble pas soulever d'inquiétude particulièrement grave, lorsqu'il s'agit de contrôler l'acquisition de connaissances fondamentales. L'enseignant qui enseignerait en fonction des tests ne pourrait le faire qu'en montrant aux élèves à bien lire, à écrire correctement et de façon cohérente, à faire correctement des opérations mathématiques, à penser clairement pour résoudre des problèmes et à apprendre de façon efficace -- après tout, c'est cela que vise l'exercice.

Comme le souligne l'ex-doyen de la faculté d'éducation de l'Université de Toronto, John Ricker : "On

entend souvent dire que les tests normalisés amènent l'enseignant à enseigner en fonction de l'examen. Cela n'est pas convaincant. Les bons enseignants ne le font pas et ne le feront pas. Il se peut que les autres le fassent, mais ce ne serait peut-être pas mauvais."[84]

Il est de plus en plus établi que le public souhaite vivement un retour à une certaine forme de tests normalisés à l'échelle de la province.

Une enquête sur l'opinion du public touchant l'éducation en Ontario, effectuée en 1984 par l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, montre que 66 pour cent des répondants sont d'accord avec l'instauration de "tests provinciaux pour évaluer le rendement individuel des élèves des écoles secondaires", et que 20 pour cent seulement sont contre. Les élèves ayant répondu à cette question se disent d'accord à 67 pour cent.[85]

Une grande enquête réalisée en 1987 par Goldfarb Consultants pour le Toronto Star révèle un appui tout aussi important à cette idée : 77 pour cent des parents, 56 pour cent des enseignants, 64 pour cent des élèves des écoles secondaires et 81 pour cent des employeurs sont d'avis "qu'il devrait y avoir des normes ou des tests provinciaux permettant d'évaluer les élèves en fonction des mêmes normes".[86]

Il convient également de noter que sans préconiser un retour à des tests normalisés pour toute la province, la Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario reconnaît, dans son rapport de 1976 intitulé At What Cost, que lors de l'abolition des examens provinciaux, "un grand nombre des aspects positifs des examens ont été perdus sans jamais être remplacés : 1) les examens garantissaient l'établissement de normes pour chaque année d'étude à l'école secondaire, et dans une certaine mesure à l'école élémentaire.

2) Les normes clairement définies selon les années d'étude ont aidé les établissements de formation des enseignants à former le type d'enseignants nécessaire et a fourni aux futurs enseignants des attentes réalistes en matière d'emploi. 3) Les examens permettaient d'évaluer le rendement des élèves à l'échelle de la province, tout en fournissant une norme de comparaison aux écoles et aux enseignants. 4) Les établissements d'enseignement postsecondaire et les employeurs étaient davantage assurés de la qualité des élèves qui avaient passé les examens du ministère dans certaines matières."[87]

Il est donc recommandé :

23. Que des tests provinciaux normalisés au moins dans les domaines suivants : compréhension de la lecture, écriture (notamment la grammaire, l'orthographe et la ponctuation), mathématiques, raisonnement, résolution de problèmes et aptitude à apprendre, et dans les autres matières du programme scolaire obligatoire au palier secondaire, soient administrés à tous les élèves du palier élémentaire et du palier secondaire, à intervalles appropriés au cours des années d'étude.

et

24. Que ces tests provinciaux normalisés visent principalement des fins diagnostiques, permettant de fournir l'aide d'appoint appropriée à tous les élèves dont le rendement lors des tests présente des lacunes dans un ou plusieurs domaines.

## 5. Promotion sociale

À certains égards, le problème de la promotion sociale est le plus embarrassant, car on ne peut le résoudre qu'en choisissant entre deux solutions nettement imparfaites.

La promotion sociale -- qui consiste à admettre les élèves du même groupe d'âge d'une année d'étude au palier supérieur, même s'ils sont beaucoup moins avancés que la plupart des élèves de la classe dans plusieurs matières -- vise à épargner aux élèves les stigmates et les conséquences de l'échec au plan psychologique.

Cette pratique est fondée sur d'importants travaux de recherche montrant que les enfants auxquels on fait doubler une classe sont plus susceptibles de devenir des décrocheurs, et que les élèves promus malgré leurs lacunes avec leurs camarades du même âge ont finalement un meilleur rendement à l'école que ceux qui doublent leur année d'étude.

Mais la dure réalité, c'est que ni les uns ni les autres ne réussissent bien. Les élèves socialement promus et les doubleurs se retrouvent souvent dans les voies inférieures à l'école secondaire, et les probabilités sont très grandes qu'ils abandonnent l'école ou qu'ils terminent leurs études secondaires en étant mal formés.

On peut comprendre facilement pourquoi aucune de ces approches ne donne des résultats entièrement satisfaisants.

D'une part, si un élève n'a pas réussi dans une classe particulière avec l'enseignant qu'il avait et les méthodes pédagogiques utilisées, le fait de passer une autre année dans le même cadre -- avec le même enseignant et les mêmes méthodes -- ne lui permettra pas nécessairement de résoudre ses problèmes fondamentaux d'apprentissage. Il se

peut fort bien que les avantages pédagogiques n'arrivent pas à compenser les effets démoralisants de l'échec.

Le maintien dans la même classe sans mesures spéciales et efficaces de rattrapage n'a donc pas une grande utilité -- pourtant, il semble que ce sont là les éléments de comparaison de la plupart des études sur le doublage ou la promotion.

D'autre part, la promotion sociale n'a rien pour favoriser de meilleurs résultats d'apprentissage. Le maintien d'un élève dans la même classe pourrait normalement être envisagé pour celui qui a des difficultés dans plusieurs matières -- par exemple, la lecture, l'écriture ou les mathématiques. Il est difficile de croire que l'élève promu ainsi à un palier supérieur peut simultanément faire du rattrapage dans tous les domaines où il présente des lacunes, et accompagner les autres élèves dans leur nouvel apprentissage; il est plutôt vraisemblable que l'important déficit dont il souffre au plan des connaissances théoriques et pratiques ne fera que s'amplifier au fil des années.

Ce problème serait atténué dans une certaine mesure par le recours à l'apprentissage par objectifs recommandé ici et par la reconnaissance de la responsabilité qu'ont les enseignants d'aider tous leurs élèves à acquérir les connaissances théoriques et pratiques requises. Le contrôle continu des progrès des élèves et le recours à des mesures d'aide précoce et efficace devraient permettre de réduire considérablement le nombre d'élèves qui accusent des retards importants dans leur apprentissage à la fin de l'année.

Dans les cas où ces mesures sont insuffisantes, des programmes de rattrapage au cours de l'été devraient permettre aux élèves de faire des progrès suffisants pour être promus à un palier supérieur, étant entendu qu'ils pourraient compter au

cours de cette année scolaire sur toute l'aide complémentaire requise. Une évaluation à la fin de l'été permettrait d'indiquer s'ils ont fait suffisamment de progrès pour être en mesure de suivre les cours du palier supérieur.

Si les élèves accusaient encore un retard important à la fin de ces mesures de rattrapage, on ne pourrait guère remédier de toute façon aux troubles d'apprentissage ou de comportement à l'origine de leurs difficultés en les faisant passer au palier scolaire supérieur. À tout prendre, il semblerait donc préférable, en dernier ressort, de garder l'enfant encore un an dans la même classe -- non pas pour lui faire répéter le même programme, mais pour lui fournir un enseignement correctif judicieusement planifié, de préférence dans un groupe spécial de rattrapage offrant de plus grandes possibilités de lui fournir toute l'attention personnalisée nécessaire.

Il est donc recommandé :

25. Que la promotion sociale automatique des élèves qui accusent un retard important au plan de l'apprentissage soit remplacée par leur inscription à des programmes de rattrapage d'été, suivis d'une évaluation permettant de savoir s'ils ont fait suffisamment de progrès pour suivre les cours de l'année suivante, avec ou sans aide complémentaire au cours de l'année scolaire.

et

26. Qu'en dernier ressort, les élèves qui n'ont pas fait suffisamment de progrès lors des programmes estivaux de rattrapage

pour être en mesure de suivre les cours de l'année suivante redoublent leur année pour suivre des cours de rattrapage, de préférence au sein d'un groupe spécial permettant un enseignement plus individualisé que dans les classes ordinaires.

## 6. Coût de ces mesures

Comme une éducation générale axée sur les résultats des élèves exige que ceux qui éprouvent des difficultés puissent recevoir une aide personnalisée et les services d'appoint nécessaires, la question des coûts se pose inévitablement.

Ces coûts peuvent sembler considérables à première vue, mais il n'est pas nécessaire qu'ils le soient, car ces mesures ne nécessitent pas le recours à des enseignants, relativement bien payés, mais peuvent faire appel à diverses formules.

Une partie de l'assistance individuelle peut être assurée par les camarades de classe qui comprennent mieux une matière, par d'autres élèves plus âgés, par des parents bénévoles, par des enseignants stagiaires ou des auxiliaires de l'enseignement, des bénévoles du milieu des affaires ou des élèves des écoles secondaires ou des collèges.

On peut aussi confier à des adultes bénévoles ou à du personnel rémunéré ayant des qualifications moindres que les enseignants spécialisés, les tâches courantes de supervision ou d'enseignement -- par exemple, lire à haute voix à de jeunes enfants -- pour que les enseignants spécialisés aient le temps de fournir aux élèves l'assistance personnalisée nécessaire.

Autant de formules qui pourraient réduire les ressources additionnelles nécessaires, sans pour autant les éliminer. Si l'allocation de fonds au système d'éducation ne permet pas en soi d'améliorer la qualité de l'éducation, il faut se rendre à l'évidence et reconnaître que les initiatives judicieusement planifiées visant à tout mettre en oeuvre pour assurer à tous les élèves la réalisation des résultats visés par l'éducation nécessitera des ressources additionnelles.

Ces coûts doivent être comparés avec l'obligation morale que nous avons d'améliorer le système d'éducation, mais tenir compte également des autres coûts -- prestations de chômage et allocations d'aide sociale, recettes fiscales moindres provenant des hauts salariés, coûts sociaux d'une main-d'oeuvre de moins en moins compétitive -- qui découleraient de la persistance d'un taux élevé de décrochage et de lacunes graves d'un grand nombre de jeunes Ontariens au plan des connaissances théoriques et pratiques essentielles.

## IV. L'ÉCOLE SECONDAIRE

Pour que l'éducation secondaire en Ontario retrouve tout son sens et favorise vraiment l'égalité des chances, il est nécessaire de repenser les pratiques actuelles qui ont sapé l'universalité de l'expérience d'apprentissage à l'école secondaire.

Le système des voies, la prolifération des choix de cours dans le cadre du système de crédits et les écarts importants entre les écoles au plan du contenu des cours, même de ceux qui ont une désignation analogue, ont eu pour effet de priver les jeunes de l'Ontario d'un système cohérent et équitable d'éducation secondaire dont la finalité puisse être clairement perçue.

### 1. La formule des voies

La formule des voies qui achemine les élèves vers les niveaux avancé, général ou fondamental ne peut plus se justifier.

La preuve accablante révèle que cette formule constitue une injustice sociale, est fondée sur une théorie erronée et a fait fiasco dans la pratique.

#### a) Une injustice sociale

La formule des niveaux est socialement injuste parce qu'il y a une corrélation étroite, amplement prouvée -- voir précédemment la deuxième partie du rapport -- entre le niveau de placement et le statut socio-économique des familles des élèves : plus ce statut est inférieur, plus les élèves sont susceptibles de se retrouver dans les programmes scolaires de niveau inférieur.

En retour, le fait de suivre le programme de niveau fondamental ou de niveau général limite considérablement le contenu et la qualité de la formation que l'élève reçoit et réduit même ses chances -- parce que ces niveaux n'ont guère de force d'attraction -- de poursuivre ses études secondaires jusqu'à l'obtention du diplôme.

Cela vient tout d'abord, en grande partie, de ce que les enseignants ont des attentes réduites à l'égard des élèves de ces niveaux. Le manque de clarté des buts et des résultats visés au plan des connaissances théoriques et pratiques à ces niveaux inférieurs, conjugué à ces attentes réduites, crée un milieu non stimulant et insatisfaisant qui amène les élèves, ce qui se comprend facilement, à considérer qu'ils perdent leur temps.

Dans son étude des écoles américaines, John Goodlad constate que la formule des voies à l'école secondaire -- pratiquée sous une forme presque identique à la nôtre, quoique sous une autre désignation -- engendre des différences étonnantes au plan de la qualité de l'enseignement que les élèves reçoivent : "Les élèves des voies inférieures sont les moins susceptibles de faire les apprentissages les plus associés à la réussite... Il y a de nettes différences en faveur des voies supérieures au plan de la clarté, de l'organisation et de l'enthousiasme des enseignants, tant au cycle moyen qu'au cycle supérieur... Dans les classes des voies supérieures, les enseignants explicitent plus clairement leurs attentes à l'endroit des élèves, et sont perçus comme étant plus enthousiastes dans leur enseignement. Si ce sont là les caractéristiques d'un apprentissage de qualité, comme l'indiquent de plus en plus les recherches, il semble donc que les élèves qui se retrouvent dans les voies supérieures ont été favorisés au plan de l'apprentissage."[88]

L'étude la plus complète à ce jour sur la formule américaine des voies présente des conclusions très nettes à cet égard. Voici la conclusion de Jeannie Oakes, de l'Université de Californie à Los Angeles, dans son ouvrage Keeping Track, paru en 1985 : "Il semble que la formule des voies ralentit le progrès scolaire d'un grand nombre d'élèves -- ceux des groupes moyens et inférieurs. Elle n'encourage guère l'estime de soi chez ces mêmes élèves et favorise les écarts de conduite et le décrochage. Elle semble réduire aussi les aspirations des élèves qui ne font pas partie des groupes supérieurs."[89]

Dans son analyse des pratiques pédagogiques appliquées dans 297 classes et 25 écoles aux États-Unis, Jeannie Oakes explique ainsi ce phénomène : "Nous avons constaté que les élèves de ces groupes différents recevaient un enseignement dont la qualité était inégale. Les décisions sur la pertinence des divers sujets et aptitudes pour les élèves des différentes voies avaient pour effet de limiter considérablement les possibilités d'apprentissage de certains élèves. Et ces limites sont plus grandes dans les voies les plus faibles -- ce qui est très différent de toute volonté compensatoire, voire démocratique...

"Vraisemblablement, le choix de ces contenus obéissait aux mêmes bonnes intentions que la plupart des décisions portant sur les voies. Mais le choix qui est jugé le meilleur pour les élèves est souvent fondé non seulement sur ce qui semble être leur niveau actuel de réalisation -- où ils en sont maintenant -- mais aussi de ce que l'on pense de leur éducabilité -- jusqu'où sont-ils en mesure d'aller... Il ne faut pas beaucoup de logique pour conclure que les élèves qui ont un contenu et un enseignement inférieurs au plan de la quantité et de la qualité ne feront pas beaucoup de progrès scolaire."[90]

Cette étude soulève également une question profondément inquiétante : Jusqu'à quel point la formule des voies a pour effet, tout involontairement que ce soit, de préparer les jeunes des milieux défavorisés à ne pas prétendre pour eux-mêmes à un statut socio-économique supérieur :

"Se peut-il que nous enseignions aux enfants qui se retrouvent au bas de l'échelle de la pyramide de l'éducation -- et qui viennent souvent des milieux pauvres et d s groupes minoritaires -- des comportements qui les préparent à prendre leur place aux échelons inférieurs de la pyramide sociale et économique? À l'autre extrême, n'enseignons-nous pas aux enfants qui se trouvent au sommet de la stratification du système scolaire les comportements les plus appropriés aux fonctions spécialisées et de direction? Bref, apprenons-nous aux enfants qui se trouvent au bas de l'échelle à y rester, et à ceux des échelons supérieurs à aller toujours de l'avant?"[91]

Avant de répondre que si cela se passe aux États-Unis, ce n'est certainement pas le cas en Ontario, il vaut la peine de s'arrêter pour réfléchir aux principes qui semblent implicites dans les buts visés pour chacun des trois niveaux, dans le programme-cadre 1987 du ministère de l'Éducation sur l'enseignement de l'anglais à l'école secondaire.

Au niveau fondamental : "Les élèves devraient découvrir que le programme leur est utile au plan personnel. Le programme devrait leur fournir une approche positive du monde du travail et des loisirs, et les encourager dans leur désir d'apprendre."

Au niveau général : "Le programme vise à aider les élèves à lire, écrire, écouter, parler et observer avec confiance et clarté et à participer de façon éclairée, avec dynamisme et sensibilité, aux responsabilités civiques dans une

société démocratique. L'acquisition des aptitudes à la communication est essentielle au succès sur le marché du travail, et la sensibilité esthétique est nécessaire à la satisfaction personnelle."

Au niveau avancé : "Les élèves inscrits aux cours de niveau avancé devraient être incités à approfondir leurs connaissances au plan scolaire et leurs aptitudes non seulement pour leur épanouissement personnel, mais aussi pour la contribution qu'ils seront en mesure d'apporter à la collectivité et à l'ensemble de la société."[92]

La progression est saisissante : "une approche positive" pour les élèves au niveau fondamental, la "participation" et "le succès" au niveau général, et "la contribution à leur collectivité et à l'ensemble de la société" au niveau avancé. Naturellement, les postulats conscients ne portent que sur les aptitudes intellectuelles et les possibilités des élèves selon les divers niveaux, mais si l'on songe à la corrélation directe entre les voies et le statut socio-économique, les incidences d'une telle stratification des objectifs de l'éducation au plan de la justice sociale sont inévitables.

b) Une théorie non fondée

La pratique actuelle des voies est fondée sur des prémisses erronées au moins sur deux plans.

Elle suppose que le contenu essentiel d'une éducation secondaire n'est pas le même selon que l'élève se destine au marché du travail ou entend poursuivre des études collégiales ou universitaires.

Elle suppose également que le placement dans les voies respectives conduit effectivement à ces destinations

après l'obtention du diplôme -- les élèves de niveau fondamental se retrouvant sur le marché du travail, ceux de niveau général poursuivant leurs études dans un collège d'arts appliqués et de technologie, et ceux de niveau avancé faisant des études universitaires.

Or, ces deux suppositions sont erronées.

Il est très peu sensé de prétendre, dans le monde d'aujourd'hui, que les jeunes qui n'entendent pas poursuivre des études ont besoin de moins de connaissances et d'aptitudes -- ou de connaissances et d'aptitudes différentes -- que ceux qui entendent poursuivre des études collégiales ou universitaires.

À vrai dire, la proposition inverse serait plus convaincante. Après tout, les jeunes qui feront des études postsecondaires auront d'autres possibilités d'apprentissage orienté et systématique, tandis que l'aptitude des autres à contribuer au monde du travail et à l'ensemble de la société sera vraisemblablement déterminée par ce qu'ils auront appris à l'école secondaire.

Ce qui semble davantage vraisemblable, c'est que tous les jeunes, quelle que soit leur orientation prévue, ont également besoin d'acquérir les connaissances théoriques et pratiques visées dans les douze points recommandés à la première partie du rapport.

La deuxième faiblesse de la formule des voies fondées sur l'orientation éventuelle des élèves, c'est que les prévisions abstraites ne se réalisent tout simplement pas en pratique.

Alan King, de l'Université Queen, a montré que 30 pour cent des élèves inscrits au niveau avancé en 9$^{e}$ année

font effectivement des études universitaires, que 25 pour cent s'inscrivent dans un collège communautaire, et que seulement 12 pour cent abandonnent l'école secondaire avant la fin de leurs études.

Chez les élèves de niveau général inscrits en 9e année, 11 pour cent seulement arrivent à la destination prévue en principe pour eux -- le collège d'arts appliqués et de technologie -- et moins de la moitié d'entre eux obtiennent un diplôme collégial. Comme nous l'avons vu précédemment, 62 pour cent des élèves de niveau général quittent l'école secondaire avant la fin de leurs études.

Quant au programme de niveau fondamental, qui est censé préparer les élèves au marché du travail, il est peu probable qu'il réussisse à les préparer à quoi que ce soit -- une proportion énorme d'entre eux, soit 79 pour cent, abandonnent l'école avant la fin de leurs études.[93]

c) Un échec complet

Comme le montrent les données ci-dessus, la formule des voies est inefficace.

Pour la plupart des élèves inscrits aux deux niveaux inférieurs, ces niveaux ne les conduisent à aucun succès scolaire, mais sont plutôt une voie... d'évitement vers le décrochage.

Et même pour la minorité de ceux qui poursuivent leurs études secondaires jusqu'à la fin, le fruit qu'ils retirent du programme dilué et très peu orienté offert aux deux niveaux inférieurs, c'est une éducation de seconde classe, susceptible de leur laisser des lacunes graves au plan des connaissances théoriques et pratiques, ainsi que des possibilités limitées.

L'échec manifeste de ces deux voies ne peut même pas se justifier en prétendant que le troisième niveau, le niveau avancé, joue un rôle essentiel en permettant aux élèves qui réussissent le mieux d'avoir une formation meilleure que celle qu'ils auraient eue en se retrouvant dans les mêmes classes que les élèves n'ayant pas les mêmes aptitudes.

Comme nous l'avons vu pour le groupement selon les aptitudes à l'école élémentaire, on ne peut en rien se fonder sur les travaux de recherche internationale pour affirmer que la formule des voies à l'école secondaire permet aux élèves les plus brillants d'apprendre beaucoup mieux ou davantage que s'ils étaient dans des groupes hétérogènes.

C'est le contraire qui est vrai, comme le souligne Jeannie Oakes : "Qu'en est-il des élèves qui se retrouvent au niveau supérieur? Comme ils semblent profiter de ce que l'école a de mieux à leur offrir, ne devrait-il pas s'ensuivre que la formule des voies leur assure un meilleur apprentissage? Même si les travaux de recherche sur les résultats scolaires et la formule des voies sont contradictoires à cet égard, il ne semble pas que ces élèves aient toujours un meilleur rendement dans des groupes homogènes... Il semble que les plus brillants et ceux qui ont les meilleurs résultats réussissent indépendamment de la composition des groupes d'apprentissage."[94]

Cela peut s'expliquer en partie, selon la même auteure, par le fait qu'on ne peut valablement prétendre "que la présence d'élèves faibles et moyens a pour effet de réduire la qualité des expériences d'apprentissage. À l'inverse, il semble que la présence d'un certain nombre d'élèves brillants dans une classe peut relever la qualité du contenu présenté et des possibilités d'apprentissage de tous les élèves... (Il est probablement exact) de dire qu'en pratique, l'enseignement est dispensé en fonction des élèves les plus forts, et non des plus faibles."[95]

d) L'enseignement professionnel

Le rejet du système de crédits soulève des questions évidentes sur l'avenir de l'enseignement professionnel à l'école secondaire.

Il semble que malgré les meilleures intentions et le dévouement exceptionnel des enseignants qui en sont chargés, il n'est plus réaliste -- ni souhaitable -- d'attendre de l'école secondaire qu'elle prépare les élèves aux activités bien précises du monde du travail.

Étant donné l'évolution rapide des technologies, l'école ne peut guère espérer former les élèves en recourant au matériel le plus récent, et une formation fondée sur des techniques ou du matériel désuets est non seulement inefficace, mais dangereuse.

Il semble également peu souhaitable que les élèves des écoles secondaires limitent à cet âge leurs options futures en choisissant une formation à un type précis de travail.

Au lieu de leur fournir cette formation -- de toute façon, la grande majorité des élèves ne restent pas assez longtemps à l'école pour la terminer -- l'école devrait plutôt assurer à tous les élèves la formation fondamentale commune décrite dans le présent rapport.

Une partie de ce qui est offert actuellement sous le couvert de la formation professionnelle -- et comprenant, de préférence, un stage de travail supervisé par l'école -- devrait être proposée à tous les élèves de l'école secondaire dans le cadre du cours Le monde du travail, l'un des douze sujets essentiels recommandés. La mise en oeuvre d'un programme judicieux en cette matière pourrait faire appel aux ressources des enseignants actuellement chargés de cet enseignement et des conseillers d'orientation.

Voici ce que dit à ce sujet, dans un rapport publié en 1985, l'Organisation de la coopération et du développement économiques (OCDE) : "Les pays de l'OCDE s'entendent presque tous pour dire que la formation au monde du travail, telle qu'elle est dispensée dans le cadre de la scolarité obligatoire, ne doit pas viser à préparer les jeunes à des métiers précis, mais doit se faire dans le cadre de la formation générale et comporter un enseignement théorique et une orientation pratique sur la vie en milieu de travail et les conditions d'exercice des divers métiers et professions, le fonctionnement du marché du travail, les négociations collectives et le rôle des principales industries dans l'économie nationale."

"De façon ironique, les "aptitudes au travail", celles qui sont couramment évoquées par ceux qui soutiennent que l'école devrait mieux préparer les élèves au monde du travail, concordent bien de toute façon avec ce que l'école cherche à faire acquérir aux jeunes : une culture générale, l'aptitude à communiquer oralement, une connaissance de base des mathématiques, la dextérité manuelle, l'aptitude à collaborer avec autrui, le travail assidu, sans parler de l'aptitude à apprendre. La réflexion critique est également susceptible d'accroître les atouts et la productivité des jeunes."[96]

e) Un échec irrécupérable

Il serait peu réaliste de croire que l'on peut remédier à l'échec de la formule des voies par des replâtrages, en améliorant le contenu et les méthodes pédagogiques des deux niveaux inférieurs.

Les lacunes de cette formule sont fondamentales et lui sont inhérentes, et on ne peut donc y remédier qu'en abolissant la formule.

---

Si tous les jeunes doivent avoir les mêmes connaissances théoriques et pratiques de base pour être en mesure de participer pleinement au monde du travail et à l'ensemble de la société, il est impossible de récupérer, en l'améliorant, une formule qui vise expressément au départ l'acquisition de niveaux différents de connaissances théoriques et pratiques par des élèves groupés à des niveaux différents. Et si le programme actuel de niveau avancé représente quelque peu le contenu et la qualité de ce que nous croyons requis pour une éducation de premier ordre, nous nous trouvons nécessairement à reléguer les jeunes à une éducation de deuxième ordre en les plaçant dans tout autre programme.

---

Aux États-Unis, où le débat sur ces questions est beaucoup plus avancé qu'ici, les éducateurs les plus réfléchis reconnaissent de plus en plus que la formule des voies ou des niveaux doit être carrément abolie.

"Le cloisonnement des élèves ne peut plus être justifié, écrit Ernest Boyer, président de la Carnegie Foundation for the Advancement of Learning. Le programme scolaire doit offrir une seule voie à tous les élèves, comportant un approfondissement valable des outils essentiels de l'apprentissage et une étude du programme de base."[97]

Mortimer J. Adler et 21 autres éminents éducateurs américains déclarent, dans The Paideia Proposal : "Au coeur même du système des voies multiples de l'enseignement public, on retrouve une odieuse discrimination. Le système vise des buts différents selon les différents groupes d'élèves... Le système à voie unique de l'école publique recommandé par The

Paideia Proposal préconise les mêmes objectifs pour tous sans exception."[98]

Pour sa part, Diane Ravitch, du Columbia University Teachers College, déclare : "Je n'arrive pas à comprendre comment une école publique peut être justifiée à fournir à un groupe d'élèves l'équivalent d'une école préparatoire, à un deuxième une formation professionnelle, et à un troisième une préparation à rien du tout... Ceux qui vantent les mérites de la compartimentation du programme scolaire n'ont jamais soumis leurs propres enfants au régime qu'ils considèrent approprié pour les enfants des autres."[99]

Au Canada, la question ne fait pas encore l'objet de débats importants, mais quelques éducateurs ontariens réfléchis commencent à mettre en doute la valeur du système des voies multiples.

Voici ce que dit, par exemple, Jack D. Little, directeur de l'éducation du conseil de l'éducation de London : "Malgré les exigences présentées dans le document Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur (Circulaire EOCIS), on peut à bon droit se demander s'il est judicieux de prévoir des cours à trois niveaux différents de difficulté. Le danger existe pour les élèves de prendre, pour des raisons peu appropriées, à une époque de la vie où ils sont particulièrement émotifs, des décisions qui auront des incidences sur le reste de leur vie."[100]

L'abolition de la formule des niveaux doit être au coeur même de toute stratégie visant à apporter des améliorations indispensables à notre système d'éducation, à réduire considérablement le taux des abandons scolaires à long terme, et à fournir à tous nos jeunes une formation valable. Aucune autre recommandation du présent rapport n'a plus d'importance que celle-ci.

Il est donc recommandé :

27. Que la politique actuelle de compartimentation des élèves de l'école secondaire dans des cours de niveau avancé, général et fondamental soit abolie, et remplacée par une voie unique non différenciée de qualité pour tous les élèves.

Il serait naturellement peu réaliste de penser que tous les élèves qui suivent un programme commun atteindront le même niveau de rendement.

Certains pourront avoir un niveau de connaissances, de compétence et de compréhension représenté par une note moyenne de 60, et d'autres pourront avoir une note moyenne de 80 ou davantage. Mais tous les élèves étudieront le même contenu et profiteront des mêmes méthodes pédagogiques que notre société considère les plus nécessaires et appropriés. Quel que soit leur niveau de succès, leurs réalisations seront donc plus susceptibles qu'à l'heure actuelle d'être valables.

Il va sans dire que dans cette optique, les élèves plus faibles pourront compter sur l'aide individuelle et les correctifs appropriés pour surmonter leurs difficultés, plutôt que de se débrouiller simplement par eux-mêmes. De la même façon, rien n'empêche d'inciter les élèves plus doués à aller au-delà des exigences officielles d'un cours en leur présentant des travaux ou des projets de recherche stimulants.

Les méthodes pédagogiques doivent tenir compte de la diversité des modes d'apprentissage des élèves, et faire appel non seulement à des conférences, mais aussi à une assistance individuelle, à un enseignement en petits groupes et à des

travaux en équipe permettant à des élèves de divers niveaux d'aptitude de réaliser ensemble des projets.

Si la formule des niveaux multiples est si manifestement injuste et constitue un échec si évident qu'il y a nécessité urgente de l'abolir, il se peut que cette abolition ne puisse se faire que lorsque l'école élémentaire aura redonné toute leur importance aux objectifs d'apprentissage et permis aux enfants, au plan des connaissances théoriques et pratiques, d'arriver mieux préparés à l'école secondaire.

Étant donné qu'un grand nombre d'élèves qui se trouvent actuellement dans les dernières années du palier élémentaire seraient alors soumis à la situation actuelle insatisfaisante, cette possibilité n'est guère séduisante. Si l'école secondaire peut mettre en place des services correctifs suffisants pour aider les nouveaux arrivants plus faibles -- ou si des services importants de rattrapage peuvent être rapidement mis en place à l'école élémentaire, au besoin par des programmes d'été -- il serait assurément préférable d'agir ainsi plutôt que de reporter l'abolition des niveaux. Si ce report est jugé inévitable, il ne doit survenir qu'après un engagement ferme et un échéancier précis visant l'abolition du système des voies.

## 2. Le système de crédits

Le système de crédits, qui découle des théories pédagogiques "axées sur l'enfant" du rapport Hall-Dennis, a été mis en place au début des années 1970 en vue d'individualiser l'enseignement à l'école secondaire en laissant chaque élève élaborer lui-même son propre programme de formation.

L'éloignement par rapport à ce laissez-faire total a été continu, mais pas nécessairement méthodique. Divers correctifs successifs ont imposé trois crédits obligatoires en 1975, neuf en 1977 et seize en 1984.

Mais le choix individuel reste encore un principe de base du programme de l'école secondaire, comme l'indique clairement la politique officielle du ministère de l'Éducation : "Le programme de l'école secondaire doit être planifié sur une base individuelle et refléter les besoins d'apprentissage, la motivation, les aspirations professionnelles et les aptitudes de chaque élève."

La politique actuelle présentée dans la circulaire EOCIS, publiée en 1984, encourage l'existence de différences importantes dans le contenu du programme d'un élève à l'autre, mais aussi d'une école à l'autre : "Chaque école peut donc avantageusement choisir son propre programme parmi les divers programmes-cadres provinciaux et élaborer ses propres cours en s'inspirant de ces programmes-cadres et des programmes locaux de façon à répondre aux besoins, aux goûts et aux aptitudes des élèves qu'elle dessert."[101]

En conséquence, les élèves continuent encore de choisir près de la moitié de leurs cours -- 14 crédits sur 30 -- à partir d'une gamme variée d'options qui varient selon les écoles. Et le prospectus de certaines écoles secondaires de Toronto comprend jusqu'à 265 cours distincts.

Si l'on veut redonner à nos écoles secondaires une certaine cohérence, il importe de remettre en cause l'idée selon laquelle un choix maximal de cours est nécessairement une bonne chose en soi.

Il est difficile de comprendre la justesse de ce principe largement répandu selon lequel le fait de donner aux jeunes les choix les plus nombreux possibles en éducation de base relève nécessairement d'un esprit "libéral", et celui d'accorder la priorité à la réalisation d'objectifs éducatifs pertinents pour ces jeunes viendrait d'un esprit borné, voire réactionnaire.

---

Nous ne permettons pas aux jeunes de 15 ans dans notre société de voter, de conduire un véhicule ou de consommer de l'alcool; s'ils ont le malheur de commettre ce qui serait autrement considéré comme une infraction criminelle, nous leur accordons la protection spéciale de la Loi sur les jeunes contrevenants. Nous agissons ainsi parce que nous sommes convaincus que les adolescents ne peuvent généralement avoir la maturité et l'expérience suffisantes pour prendre des décisions judicieuses dans ces domaines importants.

Pourtant, de façon paradoxale, nous nous sommes persuadés que nous rendons service à ces mêmes jeunes en leur laissant presque entièrement le soin de décider par eux-mêmes -- ce qu'ils ne peuvent faire qu'à partir de leurs connaissances et de leurs expériences antérieures insuffisantes -- de ce qu'ils ont ou n'ont pas besoin d'apprendre au cours de ces années essentielles de leurs études secondaires.

Étant donné que ces décisions peuvent déterminer tout l'avenir de ces jeunes dans un monde de plus en plus axé sur les connaissances, cela confine à une abdication de nos responsabilités adultes.

---

Une déclaration faite en 1976 par la Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, s'applique entièrement à notre situation actuelle, même si elle portait alors sur un système encore moins structuré que notre système actuel : "Les élèves ont la responsabilité d'étudier et de se préparer à la vie adulte. Pour leur part, à partir de leur expérience, et de leur formation dans le cas des

éducateurs, les adultes ont la responsabilité de définir clairement quelle est l'éducation secondaire de base que la société souhaite et exige pour les adolescents. C'est là le minimum, et c'est courir à un échec que de laisser persister l'attitude actuelle de laissez-faire."[102]

Dans ce contexte, il convient de se demander non pas si, au plan théorique, la liberté de choisir ses cours est une bonne chose -- cela ne peut que mener à des débats stériles -- mais bien si le degré actuel d'individualisation autorisé par le système de crédits sert vraiment des fins pédagogiques nécessaires.

Tout d'abord, il ne semble pas que le système actuel de crédits joue un rôle décisif dans le maintien des élèves à l'école jusqu'à la fin de leurs études secondaires.

Dans la cohorte des élèves inscrits en 9$^{e}$ année en Ontario en 1967 -- avant l'entrée en vigueur du système de crédits -- 71 pour cent des élèves ont poursuivi leurs études jusqu'à la 12$^{e}$ année, contre 70 pour cent pour la cohorte de 1966. Mais dans la cohorte des élèves inscrits en 1971, 65 pour cent seulement l'ont fait, contre 66 pour cent dans la cohorte de 1972. Si l'on examine la cohorte de 1976, le taux n'a fait que revenir au niveau initial de 71 pour cent.[103] Le taux de maintien jusqu'à la 12$^{e}$ année a augmenté constamment et de façon importante depuis lors, mais certains spécialistes l'expliquent davantage par la montée du chômage chez les jeunes que par le système de crédits lui-même.

En fait, voici ce que conclut Alan King en 1981 : "L'un des buts visés implicitement par le système de crédits était de maintenir l'effectif des écoles secondaires. On supposait que la souplesse du système permettrait aux élèves de choisir des cours dans lesquels ils pourraient réussir, ce qui en inciterait un plus grand nombre à rester à l'école plus

longtemps et à poursuivre leurs études. En pratique, tel n'a pas été le cas. Peu après l'introduction du système de crédits, le pourcentage d'élèves qui poursuivaient leurs études secondaires jusqu'en 12e année a commencé à fléchir. Cette situation n'était pas propre à l'Ontario, mais d'autres provinces la connaissaient, comme la Colombie-Britannique et l'Alberta. Ironiquement, le ralentissement se produisait dans des provinces qui avaient une variante du système de crédits, et non dans celles qui avaient recours à une autre forme d'organisation scolaire (comme en Nouvelle-Écosse et au Québec).

"Proportionnellement, les inscriptions en 12e année ont poursuivi leur chute jusqu'en 1974, mais ont repris ces dernières années pour s'établir à un niveau sensiblement égal au sommet enregistré en 1970. Il est intéressant de souligner que si le pourcentage d'élèves en 12e année a connu une croissance continue, le pourcentage d'élèves qui obtiennent le DES reste inférieur aux données de 1970."[104]

Dans ce contexte, le système actuel de crédits présente un certain nombre de lacunes graves :

a) Il laisse des défaillances importantes dans les connaissances que les élèves sont tenus d'acquérir. Par exemple, les élèves doivent accumuler un crédit par matière en histoire du Canada et en géographie du Canada, mais ils peuvent parfaitement terminer leurs études secondaires sans rien connaître de l'histoire universelle ou de la géographie universelle.

b) Il favorise des disparités importantes dans les matières effectivement étudiées par les élèves, même dans les domaines reconnus comme essentiels. Les exigences -- pourtant limitées -- ne portent que sur le nombre de crédits obligatoires dans une matière, plutôt que sur le contenu du programme ou le niveau de connaissances ou d'aptitudes à acquérir.

c) Comme l'élève peut pratiquement choisir au hasard près de la moitié de ses cours, le système se trouve à fragmenter l'apprentissage à l'école secondaire et à lui accorder peu d'importance, faisant ainsi gaspiller un temps précieux aux jeunes. L'élève qui étudie des bribes d'une matière et des bribes d'une autre n'a qu'une connaissance superficielle qui peut lui être utile pour jouer à "Quelques arpents de pièges" -- et cela peut sans aucun doute susciter chez certains élèves le goût de poursuivre plus loin -- mais cette approche n'amène vraisemblablement pas le plus grand nombre à maîtriser effectivement ou comprendre quoi que ce soit.

d) Dans la mesure où la prolifération des choix de cours laisse entendre aux élèves que la matière qu'ils choisissent d'étudier n'a guère d'importance, elle peut aussi implicitement leur donner à entendre qu'il importe peu qu'ils restent à l'école et étudient quoi que ce soit. Si l'école est perçue par les élèves, au mieux comme un milieu agréable, au pis comme un semblant d'occupation qui ne rime à rien, on comprend facilement qu'ils seront de plus en plus tentés de se diriger vers le marché du travail.

e) L'individualisation des choix de cours peut être préjudiciable aux élèves qui viennent de familles moins instruites, au statut socio-économique inférieur. Les parents plus instruits qui ont des attentes élevées vont généralement recommander à leurs enfants ou exiger d'eux qu'ils s'inscrivent à des cours pertinents et utiles, tandis que les élèves qui reçoivent moins de soutien de leur milieu sont beaucoup plus susceptibles de s'orienter vers tout ce qui leur semble facile ou intéressant.

f) À vrai dire, si le système des niveaux était aboli comme le recommande ce rapport, mais que la formule actuelle des choix de cours était maintenue, nous verrions vraisemblablement surgir une autre forme de compartimentation,

les élèves moins favorisés se retrouvant de façon disproportionnée dans certains cours.

g) Lorsque les attentes des élèves en matière de choix de cours relativement illimités, créées par le système actuel, sont déçues, l'école est souvent la cible de leur mécontentement et de leur cynisme. Il semble que les élèves se plaignent fréquemment de ne pouvoir choisir un cours qui les intéresse parce que les inscriptions sont bloquées, ce qui les oblige à le remplacer par un cours qu'ils ne souhaitent pas ou une matière qui ne les intéresse pas, ou que le cours qu'ils désirent prendre n'est pas offert à leur école, mais seulement à celle que fréquente un de leurs amis.

h) En suscitant une certaine concurrence entre les enseignants pour les inscriptions aux cours optionnels, le système de crédits peut saper les normes éducatives. Les enseignants savent pertinemment que si la rumeur se répand que tel enseignant est particulièrement exigeant ou demande beaucoup de travaux à la maison, les élèves auront tendance à ne pas choisir les cours optionnels qu'il dispense.

i) Le système de crédits peut aussi multiplier les décrocheurs en décourageant les élèves qui accusent un déficit dans les crédits accumulés. Si l'élève sait qu'à la fin de sa quatrième année, il lui manquera encore quatre crédits sur le total requis de 30 -- ou un crédit dans une matière obligatoire où il a eu un échec -- il sera fortement tenté de quitter l'école.

j) En raison des horaires personnalisés qui découlent du système de crédits, l'école devient un milieu plus aliénant, les élèves se déplaçant d'une classe à l'autre et d'un enseignant à l'autre, sans faire partie d'une unité sociale cohésive. Dans ce contexte, il est tout à fait possible qu'un adolescent timide ou replié sur lui-même passe

toute l'année scolaire sans même parvenir à établir des rapports avec une seule personne.

Étant donné toutes ces lacunes, il semble judicieux de remplacer le système actuel de crédits. L'objectif premier ne doit pas être d'empêcher les choix de cours, mais d'en retrouver la finalité véritable -- cela nécessiterait cependant une réduction considérable de l'éventail actuel des choix de cours du programme.

En convenant que chaque élève, pour chacune de ses années d'études secondaires, étudie au moins l'anglais (lecture, écriture, communication orale et écoute), les mathématiques, la littérature, l'histoire, la géographie, le français, les sciences et les technologies, cela ferait déjà sept cours -- soit à peu près la charge totale actuelle.

En ajoutant une série quadriennale de cours portant sur le monde du travail et la formation civique, sans mentionner encore les cours portant sur les arts et la bonne forme physique, le programme de chaque élève se trouverait déjà surchargé -- avant même qu'il soit question d'options additionnelles.

On peut assurément soutenir que l'élève qui suivrait ce programme, où l'attention serait constamment attirée sur l'expression claire de la pensée et l'apprentissage efficace, n'omettrait rien de ce qui est essentiel à l'éducation secondaire. Mais comme il n'est peut-être pas nécessaire que chacun des contenus essentiels fasse l'objet de cours distincts pour chacune des quatre années, un certain choix limité pourrait quand même être autorisé.

Par exemple, une série triennale d'approfondissement de l'anglais (sans mettre l'accent sur la littérature) pourrait être jugée suffisante. De la même façon, les élèves qui n'ont

pas d'aptitudes pour les mathématiques supérieures pourraient acquérir un niveau général suffisant de compétence en trois ans. Deux ans pourraient bien suffire pour le programme de formation civique, et une seule année pour une initiation générale aux arts, si les programmes antérieurs à l'école élémentaire sont dynamiques.

Il pourrait donc y avoir de la place pour quelques cours optionnels en 11$^{e}$ et 12$^{e}$ année. Ces cours devraient, de façon idéale, être en nombre limité et avoir une véritable valeur plutôt que de représenter simplement une matière intéressante ou un répit. Il pourrait être louable que les cours optionnels permettent d'approfondir la matière obligatoire -- par exemple, des cours additionnels en sciences et en mathématiques, dans les arts, ou dans une langue étrangère pendant deux ans -- plutôt que de voir superficiellement divers sujets périphériques.

Il serait également judicieux que les élèves ne puissent choisir des cours optionnels que s'ils atteignent avec succès les objectifs du programme commun. L'élève qui aurait besoin de plus de temps ou d'une aide complémentaire pour atteindre le niveau de rendement requis en mathématiques, par exemple, ou en français écrit devrait avoir comblé ses lacunes avant de pouvoir suivre un cours optionnel. Il pourrait suivre un cours spécial de rattrapage en mathématiques en plus de ses cours ordinaires la troisième année, par exemple, ou être tenu de consacrer plus de temps à cette matière en quatrième année pour atteindre un niveau de rendement souhaitable, plutôt que de suivre un autre cours optionnel.

Dans cette nouvelle optique recommandée ici, les élèves pourraient se retrouver dans la même classe pour la plupart des matières, ce qui fournirait à chacun un sentiment d'appartenance à une unité sociale cohésive en éliminant l'un des aspects les plus aliénants du système de crédits actuel.

Si l'enseignant chargé d'une classe pouvait enseigner au moins deux matières, cela permettrait aussi aux élèves d'établir des rapports plus durables au moins avec un enseignant, qui pourrait ainsi mieux les connaître grâce à des contacts soutenus en classe.

Il est donc recommandé :

28. Que le système de crédits soit aboli ou éliminé progressivement, et remplacé par un programme commun d'apprentissage des contenus essentiels pour tous les élèves, sans cours optionnels en 9$^{e}$ et 10$^{e}$ année, et avec un nombre limité de cours optionnels en 11$^{e}$ et 12$^{e}$ année selon le niveau de rendement dans les matières essentielles.

et

29. Que les élèves forment une classe hétérogène stable pour la plupart de leurs matières communes chaque année et que l'enseignant chargé de la classe assure, si possible, l'enseignement d'au moins deux matières pour favoriser des contacts soutenus avec les élèves.

## 3. L'ordinateur à l'école

La politique de l'éducation reconnaît déjà suffisamment l'importance d'initier les jeunes à l'informatique, et il n'est donc pas nécessaire de s'étendre ici sur le sujet.

Il peut cependant être utile de faire observer qu'au delà de cet objectif général de sensibilisation des jeunes à la technologie, l'ordinateur peut jouer un rôle utile au plan correctif tant au palier élémentaire qu'au palier secondaire.

Comme le souligne le spécialiste de l'éducation Gordon Berlin, de la Fondation Ford : "En réservant une trentaine de minutes par jour à l'enseignement assisté par ordinateur, l'élève moyen se trouve à multiplier par deux le temps consacré au cours de l'année aux exercices pratiques. L'enquête Job Corps révèle que l'utilisation complémentaire de l'ordinateur permet des gains d'environ 50 pour cent en lecture et en mathématiques... Une méta-analyse réalisée en 1977 sur les effets de l'enseignement assisté par ordinateur en mathématiques au palier élémentaire et secondaire indique que le rendement des élèves est passé du 50$^{e}$ au 60$^{e}$ percentile des normes nationales. Une méta-analyse effectuée en 1983 sur 48 études comparatives sur l'enseignement par ordinateur et l'enseignement traditionnel révèle que dans 39 cas, l'ordinateur a permis aux élèves d'avoir des notes plus élevées aux examens finals ou aux tests de contrôle, notamment chez les élèves ayant des aptitudes inférieures à la moyenne...

"L'enseignement assisté par ordinateur offre des possibilités d'apprentissage particulièrement adaptées aux efforts des élèves; un élève peut maîtriser une nouvelle leçon tous les jours ou tous les deux jours, et constater qu'il fait des progrès rapides. L'ordinateur démystifie le processus d'apprentissage et aide l'élève à acquérir les techniques nécessaires pour apprendre, auxquelles les employeurs attachent beaucoup d'importance."[105]

Il importe cependant de rappeler que l'utilisation de l'ordinateur comme moyen correctif -- aussi bien que comme moyen d'apprentissage initial -- ne doit pas faire oublier que la machine ne peut remplacer une présence chaleureuse et attentive.

Comme les élèves qui présentent des risques de décrochage sont trop souvent convaincus de faire l'objet d'une indifférence totale à l'école, le recours à un terminal d'ordinateur -- moyen d'apprentissage individualisé, mais impersonnel -- pourrait empirer la situation dans leur cas s'il n'est pas accompagné d'un contact humain et attentif soutenu.

Il est donc recommandé :

30. Que l'enseignement correctif ait recours de plus en plus à l'ordinateur à l'école élémentaire et à l'école secondaire, étant entendu que l'ordinateur ne peut remplacer l'attention personnalisée et soutenue de l'enseignant, et que son utilisation doit en tenir compte.

## 4. Le travail à temps partiel

Un grand nombre d'élèves au palier secondaire travaillent aujourd'hui à temps partiel pendant leurs études, et il importe d'en tenir compte.

Cette situation n'est pas nécessairement répréhensible. Il semble qu'un travail à temps partiel limité peut calmer l'impatience des adolescents à se retrouver sur le marché du travail, tout en leur faisant connaître un peu mieux cette réalité et les attentes des employeurs.

Mais il n'est pas du tout souhaitable que les élèves fassent un travail à temps partiel considérable au cours de l'année scolaire. Comme nous l'avons indiqué précédemment dans ce rapport, les travaux de recherche placent la ligne de partage aux environs de 15 heures par semaine; plus l'élève

déborde cette limite, plus il risque de connaître des difficultés dans son travail scolaire et de finir par abandonner l'école.

Une période excessive de travail à temps partiel serait encore plus incompatible avec le genre d'éducation de qualité, axée sur les objectifs -- et donc plus exigeante -- recommandée dans ce rapport pour tous les élèves.

Mais il serait carrément inadmissible que notre système d'éducation se résigne à la médiocrité, sous prétexte que des exigences additionnelles entreraient en conflit avec les activités extérieures des élèves. Au cours de cette étude, il était navrant d'entendre certains enseignants dire qu'il ne servait à rien de donner aux élèves des travaux à faire à la maison ou de s'attendre qu'ils les fassent, car ceux qui travaillent à temps partiel ne s'en occupent pas et risquent d'abandonner l'école si on les y force.

Pareille réponse, pourtant bien intentionnée, est anti-éducative. Si nous réduisons ou si nous nous gardons d'augmenter nos attentes éducatives pour ne pas gêner le travail à temps partiel des élèves, nous nous trouvons à leur dire carrément que leur travail est au moins une priorité aussi valable que leurs études. Si les éducateurs ne sont pas franchement convaincus que l'éducation doit être la priorité absolue d'un élève, comment les élèves en seraient-ils convaincus?

Trois approches apparaissent ici appropriées.

Tout d'abord, l'école secondaire doit prendre l'initiative de faire comprendre à tous les élèves qu'un travail à temps partiel excessif risque de nuire à leurs études. Il pourrait même être utile de déterminer dans le code de conduite de l'école ce qui est considéré comme un maximum acceptable à cet égard au cours de l'année scolaire.

En deuxième lieu, il peut être utile d'examiner certaines possibilités de travail à temps partiel qui n'entreraient pas en conflit avec les activités scolaires, mais viendraient les compléter. Par exemple, le programme de prévention du décrochage à New York a négocié avec succès des ententes conjointes avec le milieu des affaires permettant aux élèves à risque de faire un travail à temps partiel limité, mais valable, en fonction de leurs intérêts particuliers, en collaboration avec l'école -- mais les élèves doivent suivre leurs cours avec assiduité et avoir des notes satisfaisantes pour garder leur travail.

Enfin, il importe que les entreprises -- les petites et les grandes -- reconnaissent leurs propres responsabilités à cet égard. Il est socialement irresponsable et tout à fait insensé d'employer des élèves pendant de longues heures au cours de l'année scolaire ou de les détourner de l'école en leur offrant un travail à temps plein.

Il est donc recommandé :

31. Que l'école secondaire prenne l'initiative de sensibiliser tous les élèves au préjudice qu'ils peuvent porter à leurs études par un travail à temps partiel excessif, et que soit envisagée la possibilité d'inscrire dans le code de conduite de l'école la période maximale acceptable de travail à temps partiel au cours de l'année scolaire.

et

32. Que les écoles secondaires et les conseils scolaires étudient la possibilité d'établir des programmes coopératifs avec

le milieu des affaires, permettant d'offrir aux élèves des périodes limitées de travail à temps partiel, sous réserve qu'ils fréquentent assidûment l'école et obtiennent des notes satisfaisantes.

et

33. Que le milieu des affaires et les entreprises petites, moyennes et grandes reconnaissent qu'il est insensé et socialement irresponsable d'offrir aux élèves des périodes excessives de travail à temps partiel au cours de l'année scolaire ou de les inciter à quitter l'école en leur offrant un travail à temps plein.

## 5. Activités parascolaires

Les activités parascolaires les plus diverses -- sports, théâtre, musique, journal scolaire, cercles divers -- ajoutent une dimension indispensable au programme scolaire.

En plus d'aider les élèves à élargir leurs intérêts et à améliorer leurs aptitudes, ces activités leur donnent un sentiment important de participation au milieu scolaire, et un sentiment d'appartenance qui peut les aider à participer davantage à la vie de l'école. Surtout, elles font de l'école un milieu plus agréable -- qualité essentielle que chaque école doit posséder.

Malheureusement, les élèves qui tireraient probablement le plus de profit du sentiment d'appartenance que

procurent les activités extrascolaires -- ceux qui viennent de milieux socio-économiques défavorisés et qui ont des difficultés dans leurs études -- sont ceux qui ont tendance à y participer le moins. Loin de considérer les activités extrascolaires comme un luxe inutile, l'école doit donc faire un effort pour encourager la participation des élèves.

Il est donc recommandé :

34. Que les activités parascolaires continuent d'être reconnues comme un élément essentiel du programme, et non comme un luxe inutile, dans toutes les écoles secondaires, et que les écoles encouragent activement les élèves à participer à ces activités.

## 6. Durée de la scolarité

En principe, à la lumière de toutes les considérations de ce rapport, il serait logique de conclure que l'âge de la scolarité obligatoire doit être porté de 16 à 18 ans.

Permettre aux adolescents de limiter leurs possibilités pour le reste de leur vie en décidant de quitter l'école à l'âge de 16 ans -- à cet âge, ils n'ont presque jamais dépassé la 10$^{e}$ année -- voilà qui constitue une véritable anomalie, dans une société qui considère les jeunes de 16 ans comme des enfants à bien des égards sur le plan juridique.

Pourtant, c'est là une anomalie qui ne peut être corrigée efficacement par le recours à la loi, même si la chose paraît tentante.

En effet, il serait pratiquement impossible de faire respecter l'obligation de fréquenter l'école jusqu'à l'âge de 18 ans. Bien des jeunes se conformeraient facilement à la loi par simple désir de ne pas la transgresser, mais un grand nombre ne le feraient pas.

Les mesures qui pourraient être prises contre les parents des adolescents de ce groupe d'âge pour faire appliquer la loi seraient tout aussi inefficaces qu'injustes, car les parents n'ont pas toujours les moyens de faire entendre raison à des jeunes de 16 et 17 ans qui se révoltent. Quant aux mesures prises contre les décrocheurs eux-mêmes, elles n'auraient vraisemblablement pas de résultats positifs : un jeune de 16 ou 17 ans, déjà aliéné, qui comparaît devant les tribunaux, se voit imposer une amende ou une peine de détention risque peu d'être moins aliéné ou plus enthousiaste à l'endroit des études.

De toute façon, l'objectif poursuivi n'est pas de garder contre leur gré les adolescents à l'école secondaire, mais de les inciter à terminer leurs études dans leur propre intérêt, ce qui ne peut se faire par la coercition.

Il est donc recommandé :

35. Que l'âge de la scolarité obligatoire ne soit pas actuellement modifié, mais que tous les intervenants à tous les niveaux du système d'éducation considèrent qu'il leur revient de tout mettre en oeuvre pour motiver, encourager et aider les jeunes à poursuivre leurs études secondaires jusqu'à l'obtention du diplôme.

## V. L'ÉDUCATION ET LA SOCIÉTÉ

Si l'école ne peut pas écarter tout simplement sa responsabilité dans l'éducation de nos jeunes en blâmant la société pour ses lacunes, il est également vrai qu'elle ne peut pas et ne doit pas s'isoler du reste de la société.

Nous avons tous un rôle essentiel à jouer -- parents, entreprises, organismes communautaires, syndicats et responsables politiques -- et nous ne pouvons nous contenter de jouer un rôle d'observateur et de nous plaindre de la qualité de l'éducation.

De la même façon, s'ils veulent pouvoir compter sur la participation active de toute la société à l'entreprise éducative, il est important que les enseignants et les administrateurs scolaires reconnaissent qu'ils n'ont pas le monopole de la sagesse et du discernement dans les matières qui touchent à l'éducation.

Le climat le plus propice à l'éducation est une collaboration étroite entre l'école et les parents des élèves. Il arrive souvent cependant que l'école et les enseignants se montrent ambilavents en ce qui concerne la participation des parents.

Il est tellement facile pour les parents -- surtout ceux des milieux socio-économiques inférieurs -- d'être intimidés, mal à l'aise ou même indifférents dans leurs contacts avec l'école, si leurs préoccupations à l'égard des méthodes pédagogiques ou des progrès de leurs enfants sont trop rapidement écartées par les enseignants comme étant peu éclairées ou manquant de pertinence.

Bien des choses s'améliorent déjà à cet égard, mais l'école doit intensifier ses efforts pour rejoindre véritablement les parents -- surtout ceux qui se sentent les moins à l'aise dans leurs rapports avec l'école -- et les encourager à devenir de véritables partenaires dans l'éducation de leurs enfants.

En raison du vif intérêt qu'elles portent à la qualité des diplômés de notre système d'éducation, toutes les entreprises doivent jouer un rôle plus actif pour aider l'école à atteindre les résultats souhaités. Les syndicats doivent également faire leur part.

Des initiatives intéressantes à cet égard sont déjà en cours dans diverses régions de l'Ontario, mais il reste encore beaucoup à faire. Les entreprises peuvent apporter une contribution précieuse en fournissant aux écoles des bénévoles et des ressources, en offrant aux élèves la possibilité de se familiariser avec le monde du travail -- mais peut-être surtout davantage en collaborant avec l'école secondaire pour valoriser la poursuite des études jusqu'à l'obtention du diplôme en garantissant un emploi approprié à tous les diplômés qui ne poursuivront pas des études postsecondaires.

## CONCLUSION :
## RÉAFFIRMER LA PERTINENCE DE L'ÉDUCATION

L'éducation est un sujet sur lequel chacun a une opinion, et où il n'existe pas de réponses parfaites.

Il est donc inévitable que chacun trouvera dans ce rapport des éléments avec lesquels il est en désaccord. Il faut cependant espérer que ces points de désaccord ne viendront pas obscurcir le débat sur la prémisse fondamentale sur laquelle ces recommandations sont fondées.

Cette prémisse est la suivante : nous n'arrivons pas à l'heure actuelle à fournir à un nombre important de jeunes l'éducation dont ils ont besoin et que notre société attend. Nous leur devons, nous nous devons de faire mieux. Nous pouvons faire mieux.

Au cours des vingt dernières années, nous avons cherché à leur fournir une éducation pertinente en leur laissant pratiquement le soin de choisir eux-mêmes leurs cours et en bourrant le programme scolaire de cours visant à répondre aux intérêts individuels les plus variés.

Manifestement, nous n'avons pas réussi à faire en sorte que l'éducation leur apparaisse suffisamment pertinente pour qu'ils poursuivent en assez grand nombre leurs études secondaires jusqu'à l'obtention du diplôme, ni à assurer à ceux qui restent des résultats pédagogiques satisfaisants.

L'optique proposée dans ce rapport s'inspire d'une approche différente : pour être pertinente, l'éducation doit faire acquérir aux jeunes ce qu'ils ont besoin de connaître pour participer efficacement au monde du travail et à la société, dans un monde en évolution rapide.

Ce que les jeunes ont besoin de connaître et ce que des adolescents sans expérience pensent qu'ils ont besoin de connaître, ce n'est peut-être pas la même chose. L'école secondaire a cherché à s'adapter aux perceptions que se faisaient les jeunes d'une éducation pertinente -- en leur offrant des cours sur l'actualité ou de sociologie populaire, ou une formation spécialisée -- ce qui s'est révélé un exercice futile, au moins en partie parce que ces jeunes se rendent bien compte que la formation qui en résulte n'est pas respectée ou rétribuée en dehors de l'école.

Il est beaucoup plus prometteur de définir ce que la société a besoin que les jeunes connaissent à la fin de leurs études secondaires, puis de leur expliquer clairement pourquoi ces divers domaines d'apprentissage sont importants.

L'enseignant qui ne peut expliquer de façon convaincante comment les événements du passé sont reliés au présent et fournissent des leçons pour l'avenir ne devrait pas enseigner l'histoire. La même chose vaut pour celui qui enseigne les mathématiques sans pouvoir faire passer dans son enseignement l'importance du rôle que les mathématiques jouent aujourd'hui, aussi bien dans les chaînes de montage de l'industrie automobile que dans l'exploitation d'une entreprise ou l'exploration spatiale. Cela est vrai naturellement pour toutes les matières du contenu essentiel.

Le fait d'avoir un programme scolaire commun axé véritablement sur ces buts n'entraîne pas nécessairement l'utilisation de méthodes pédagogiques uniformes. Le même contenu d'apprentissage peut être présenté de bien des façons différentes, pour intéresser véritablement les élèves, dont les expériences antérieures et les goûts personnels sont différents.

Les écoles secondaires qui accordent une importance spéciale aux cours optionnels, aux activités parascolaires et

aux façons d'aborder le contenu essentiel peuvent quand même continuer à le faire en recherchant les objectifs communs visés au plan des connaissances théoriques et pratiques. L'actualité et les courants historiques, par exemple, peuvent être abordés de façon à intéresser certains élèves en arts, et d'autres en sciences et en technologie. La même chose est valable pour les mathématiques ou presque toutes les autres matières.

Comme le disait Bernard Shapiro, sous-ministre de l'Éducation en Ontario : "On peut apprendre la géométrie tout aussi facilement en jouant au football qu'en construisant des maisons."[106]

Ce qu'il faut absolument, comme le présent rapport le recommande, c'est que les objectifs d'apprentissage nécessaires au plan des connaissances théoriques et pratiques pour chaque élève soient clairement définis à l'échelle provinciale, et que les conseils scolaires, les écoles et les enseignants soient chargés d'en assurer la réalisation en recourant aux méthodes pédagogiques qu'ils jugent les plus appropriées.

L'approche recommandée ici ne doit pas non plus donner à entendre, naturellement, que le fait d'avoir terminé des études secondaires -- même en ayant satisfait aux objectifs décrits au plan des connaissances théoriques et pratiques -- est suffisant pour préparer le mieux possible les jeunes à la vie adulte dans le monde du travail et dans la société. Dans un monde de plus en plus axé sur la connaissance, les études postsecondaires sont plus importantes que jamais.

Mais l'éducation élémentaire et secondaire recommandée ici peut fournir à tous les jeunes une base solide leur permettant de poursuivre leur apprentissage pendant toute leur vie. Et contrairement à l'approche actuelle, elle présente l'avantage de ne pas laisser entendre à un grand nombre de jeunes, dès le jeune âge, qu'ils n'ont pas ce qu'il faut pour aspirer à des études postsecondaires.

Il y a lieu d'espérer que l'éducation recommandée dans ce rapport serait véritablement perçue par les jeunes et les adultes comme étant pertinente, car -- beaucoup plus qu'actuellement -- elle le serait véritablement.

## RÉSUMÉ DES OBSERVATIONS

1. Compte tenu du problème des abandons scolaires et des très graves lacunes du niveau "fondamental" et du niveau "général", il se peut fort bien que seuls les 52 pour cent des élèves qui terminent avec succès les cours du "niveau avancé" retirent de leurs études secondaires ce qui peut ressembler à une formation suffisante.

2. On ferait sûrement fausse route si l'on abordait cette question en pensant seulement à établir des cibles numériques et à trouver des façons de garder les jeunes à l'école jusqu'à ce qu'ils obtiennent leur diplôme. Même si tous nos jeunes passaient non pas 12 ans, mais 20 ans à l'école, nous aurions quand même produit une génération d'ignares insuffisamment formés si ces années passées à l'école sont consacrées à des études vaines ou non pertinentes.

3. L'échelle professionnelle a été coupée, et les jeunes qui commencent au bas de l'échelle en ayant une formation générale insuffisante et des aptitudes réduites pourront tout au plus rester au bas de l'échelle, occupant des emplois peu rémunérés et sans issue. Plus vraisemblablement, ils se retrouveront de moins en moins employables, car le nombre de ces emplois marginaux diminue constamment.

4. L'éducation ne découle pas automatiquement de l'obligation faite aux jeunes de suivre régulièrement des cours dans une école pendant un certain nombre d'années. Cela s'appelle simplement la scolarité. Dans le sens qui est primordial à notre société et aux individus qui la composent, pour les raisons expliquées ci-dessus, l'éducation ne peut être valablement traitée qu'en fonction de ses <u>résultats</u> -- c'est-à-dire de l'acquisition effective des connaissances théoriques et pratiques par les élèves au cours des années qu'ils passent à l'école.

5. Le diplôme d'études secondaires atteste ou devrait attester que l'élève qui le reçoit a acquis au moins un certain niveau communément admis de connaissances théoriques et pratiques. Si cette attestation n'est pas considérée digne de foi -- si les gens ne savent plus sur quoi porte l'attestation, ou si un nombre important de diplômés présente des lacunes au plan des connaissances théoriques et pratiques attendues -- c'est la valeur même du diplôme d'études secondaires qui se trouve alors dégradée.

6. L'éducation doit être axée sur l'élève, en ce sens qu'elle doit reconnaître que le but général visé est le développement de chaque élève -- qui a ses propres prédispositions, ses points forts et ses points faibles, ses intérêts propres et son propre mode d'apprentissage.

Mais elle doit simultanément être axée sur le contenu, en ce sens qu'elle doit reconnaître que le but général visé est de favoriser le développement de chaque élève par l'acquisition des connaissances théoriques et pratiques particulières que chaque jeune adulte doit avoir à son entrée dans la société.

7. Si nous voulons que le système d'éducation accorde vraiment une importance significative aux résultats prévus, pour tous les élèves, la première étape indispensable est donc de faire des choix difficiles -- réduire la liste de ces résultats à un nombre raisonnable que l'école peut atteindre de façon réaliste.

8. Si le développement des attitudes est une considération nécessaire du processus éducatif, il n'est pas suffisant. Il ne faut pas confondre l'éducation et la thérapie collective. Nous ne devons plus craindre de réaffirmer clairement qu'en dernière analyse, l'éducation concerne l'acquisition des connaissances et des aptitudes.

9. Il n'y a guère de logique apparente à poursuivre la décentralisation de la planification des programmes, qui a caractérisé l'éducation en Ontario au cours des dernières décennies. En principe, cette décentralisation vise à autoriser une adaptation du contenu de l'éducation aux divers besoins des collectivités de la province. Mais en réalité, ces besoins sont les mêmes au plan du contenu.

10. En accordant beaucoup d'importance à l'acquisition des connaissances théoriques et pratiques dans le cas exclusif des élèves qui poursuivront des études universitaires, notre société se paie de mots en prétendant promouvoir une éducation publique universelle. Nous nous trouvons ainsi à dire, en fait, que nous croyons qu'un peu plus de la moitié des jeunes seulement -- ceux qui suivent les cours de niveau avancé à l'école secondaire -- sont en mesure de profiter de ce que nous considérons comme une éducation véritable complète. Pour les autres, nous avons imaginé une sorte de placebo éducatif -- comportant deux niveaux inférieurs de contenu dilué, des buts vagues et des résultats insuffisants -- qui nous permet de faire semblant que nous fournissons une "éducation" à tous.

11. Il ne peut y avoir de recherche efficace de l'excellence en éducation sans l'obligation de rendre des comptes, et cette responsabilité ne peut être valablement assumée sans des normes d'évaluation des résultats.

12. Cette étude arrive à la conclusion que le taux des abandons scolaires en Ontario, autant qu'on puisse utilement le déterminer avec précision, se situe entre 31 et 33 pour cent.

13. Si quelques initiatives bien précises peuvent avoir une utilité marginale, il semble très peu probable que l'on puisse réduire de façon importante le taux des abandons scolaires en adoptant des programmes de prévention sans tenir compte de tout ce qui se passe ailleurs dans notre système

d'éducation. Il faut plutôt s'interroger sur les caractéristiques du système lui-même, les structures et les habitudes qui font qu'un grand nombre de jeunes se sentent aliénés, sans intérêt, rejetés ou incapables de réussir dans leurs études.

14. Seulement 12 pour cent des élèves inscrits au niveau le plus élevé, soit le niveau avancé, quittent l'école avant la fin de leurs études, contre 62 pour cent des élèves qui suivent les cours de niveau général, et 79 pour cent chez ceux qui suivent les cours de niveau fondamental.

15. Ce qui semble amplement évident, c'est qu'au lieu d'offrir aux élèves des milieux socio-économiques défavorisés une véritable égalité des chances en les aidant à combler leur déficit initial, notre système scolaire actuel a pour effet non prémédité de reléguer un nombre considérable de ces élèves aux échelons inférieurs de l'éducation, caractérisés par des attentes médiocres et un manque de clarté au plan des résultats visés, qui leur donnent statistiquement très peu de chances d'obtenir un diplôme et où ils auront appris relativement peu de choses même s'ils restent à l'école jusqu'à la fin de leurs études.

16. Si les facteurs scolaires sont relativement importants dans la décision de quitter l'école, cela veut dire que le taux actuel des abandons scolaires ne s'explique pas simplement parce qu'une certaine proportion d'élèves viennent de milieux socio-économiques défavorisés, n'ont qu'un seul parent, ont l'esprit lent ou de la difficulté en anglais ou en mathématiques. Ce taux existe en raison de ce qui se passe lorsque ces élèves se retrouvent dans le système actuel de l'école secondaire.

17. Qu'il se présente sous ses formes visibles ou soit plus intérieur, le sentiment d'aliénation semble le principal facteur que l'on retrouve dans les causes scolaires du

décrochage. Les élèves sont rebutés par le sentiment qu'on se moque d'eux, par les structures bureaucratiques impersonnelles des grandes écoles d'aujourd'hui, par le manque de clarté du programme scolaire au plan des buts visés, par l'illogisme d'un système qui les considère parfois comme des adultes et parfois comme des enfants, par des règlements et des mesures disciplinaires qu'ils considèrent arbitraires ou injustes, et par la perception qu'ils ont d'être méprisés ou rejetés, au lieu d'être aidés, lorsqu'ils connaissent de graves problèmes d'apprentissage.

18. Le risque principal inhérent à une stratégie à court terme de prévention du décrochage, c'est qu'elle pourrait se substituer aux efforts absolument nécessaires que nous devons faire pour améliorer notre système d'éducation. Pareille substitution, ou même tout retard apporté à la solution de ces questions fondamentales sous prétexte qu'il importe d'évaluer d'abord les effets des mesures de prévention du décrochage, constituerait un manque tragique de perspicacité. On se trouverait ainsi à nuire non seulement aux nombreux élèves qui continueraient de quitter l'école malgré les programmes spéciaux superposés aux structures actuelles, mais aussi à ceux qui poursuivent leurs études et reçoivent à l'école une éducation qui n'est pas la meilleure possible, ainsi qu'à l'ensemble de la société.

19. Tout effort sérieux en vue de résorber le sentiment d'aliénation qui est l'une des causes importantes du décrochage doit absolument commencer, à la base, par garantir à chaque élève qu'il peut compter sur des rapports réguliers avec au moins un adulte attentif au sein du système scolaire.

20. Si nous voulons un système d'éducation qui fournit véritablement des possibilités égales à tous les élèves et leur permet d'acquérir les connaissances théoriques et pratiques nécessaires à eux-mêmes et à notre société, la gestion du système actuel doit être repensée à partir de deux questions

fondamentales : Quelles sont les connaissances que les élèves doivent acquérir, et quand doivent-ils les acquérir?

21. Si tous les jeunes doivent avoir les mêmes connaissances théoriques et pratiques de base pour être en mesure de participer pleinement au monde du travail et à l'ensemble de la société, il est impossible de récupérer, en l'améliorant, une formule qui vise expressément au départ l'acquisition de niveaux différents de connaissances théoriques et pratiques par des élèves groupés à des niveaux différents. Et si le programme actuel de niveau avancé représente quelque peu le contenu et la qualité de ce que nous croyons requis pour une éducation de premier ordre, nous nous trouvons nécessairement à reléguer les jeunes à une éducation de deuxième ordre en les plaçant dans tout autre programme.

22. Nous ne permettons pas aux jeunes de 15 ans dans notre société de voter, de conduire un véhicule ou de consommer de l'alcool; s'ils ont le malheur de commettre ce qui serait autrement considéré comme une infraction criminelle, nous leur accordons la protection spéciale de la Loi sur les jeunes contrevenants. Nous agissons ainsi parce que nous sommes convaincus que les adolescents ne peuvent généralement avoir la maturité et l'expérience suffisantes pour prendre des décisions judicieuses dans ces domaines importants.

Pourtant, de façon paradoxale, nous nous sommes persuadés que nous rendons service à ces mêmes jeunes en leur laissant presque entièrement le soin de décider par eux-mêmes -- ce qu'ils ne peuvent faire qu'à partir de leurs connaissances et de leurs expériences antérieures insuffisantes -- de ce qu'ils ont ou n'ont pas besoin d'apprendre au cours de ces années essentielles de leurs études secondaires.

Étant donné que ces décisions peuvent déterminer tout l'avenir de ces jeunes dans un monde de plus en plus axé sur les connaissances, cela confine à une abdication de nos responsabilités adultes.

## RÉSUMÉ DES RECOMMANDATIONS

1. Que la philosophie de l'éducation en Ontario mette davantage l'accent sur les résultats plutôt que sur le processus, et que les objectifs de l'éducation soient définis comme visant l'acquisition par tous les élèves de connaissances théoriques et pratiques précises et démontrables, par l'application de méthodes pédagogiques appropriées aux besoins de chaque élève.

2. Que le contenu essentiel de l'éducation pour tous les élèves en Ontario soit défini comme étant l'acquisition de connaissances et d'aptitudes manifestes dans les domaines suivants : Anglais (lecture, écriture, communication orale et écoute); penser clairement et apprendre efficacement; mathématiques; littérature; sciences et technologie; histoire du Canada et histoire universelle; géographie du Canada et géographie universelle; formation civique; le monde du travail; Français; arts; bonne forme physique et santé.

3. Que le ministère de l'Éducation détermine le contenu des programmes et les connaissances théoriques et pratiques nécessaires à l'échelle provinciale, et délègue aux autorités locales le choix des méthodes pédagogiques permettant l'apprentissage de ce contenu et la réalisation des résultats escomptés pour tous les élèves.

4. Que la politique de l'éducation en Ontario poursuive vigoureusement l'objectif explicite d'inciter tous les élèves, à l'exception de ceux qui en sont empêchés par le fait d'une déficience physique ou mentale grave, à poursuivre leurs études secondaires jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

5. Qu'une éducation de qualité pour tous les élèves et le maintien de tous les élèves à l'école jusqu'à la fin de leurs études secondaires soient considérés comme des objectifs nécessairement parallèles et complémentaires, qui ne s'opposent pas et doivent être poursuivis vigoureusement de façon simultanée.

6. Que le ministère de l'Éducation n'adopte des mesures particulières de prévention du décrochage qu'à la condition expresse qu'il s'agit là de bouche-trous, qui ne doivent strictement pas remplacer, mais accompagner les efforts urgents en vue de résoudre les questions fondamentales de notre système d'éducation au palier élémentaire et au palier secondaire.

7. Que le ministère de l'Éducation fasse une campagne publicitaire importante et soutenue en ayant recours à la télévision et aux autres médias, notamment aux affiches dans les écoles, pour rappeler aux élèves et aux parents l'importance du diplôme d'études secondaires.

8. En outre, que les conseils scolaires soient tenus de faire des campagnes de publicité et de promotion pour inciter les parents à encourager leurs enfants à terminer leurs études secondaires et à communiquer avec l'école si leurs enfants éprouvent des difficultés ou envisagent d'abandonner leurs études.

9. Que toutes les écoles secondaires de l'Ontario soient tenues d'affecter à chaque élève un enseignant chargé de suivre ses progrès dans tous ses cours, de dépister sans délai tout indice de difficultés personnelles ou scolaires et de prendre les mesures appropriées pour l'aider à les résoudre.

10. Que toutes les écoles secondaires soient tenues d'assurer des rencontres hebdomadaires régulières individuelles

avec un mentor au moins aux élèves qui présentent au plan personnel ou scolaire des caractéristiques indiquant un risque de décrochage, et que ce service soit aussi fourni aux autres élèves dans la mesure maximale permise par le recours à des personnes qualifiées de la collectivité.

11. Que toutes les écoles secondaires soient tenues de fournir aux élèves qui ont des difficultés au plan scolaire des services de rattrapage et d'enseignement individualisé de haute qualité.

12. Que soit étudiée la possibilité de signer des ententes avec les organismes communautaires de services sociaux pour qu'ils fournissent des équipes de spécialistes aux écoles secondaires, chargés d'aider les jeunes qui ont des difficultés à avoir rapidement accès à divers services : interventions d'urgence, orientation familiale, économique et sociale, aide psychologique, affective ou médicale.

13. Que chaque conseil scolaire soit tenu de fournir aux élèves des services de garde des jeunes enfants dans au moins l'une de ses écoles secondaires, ou -- dans les cas où ces services à l'école ne sont pas justifiés par les besoins -- des services accessibles et entièrement subventionnés en dehors de l'école.

14. Que toutes les écoles secondaires soient tenues d'établir des contacts, généralement par le biais du superviseur ou du mentor, avec tous les élèves qui quittent l'école au cours de l'année scolaire ou qui ne retournent pas à l'école en septembre, pour connaître les raisons de leur décision, chercher véritablement à les inciter à la reconsidérer et, en cas d'échec, leur expliquer les possibilités de reprendre leurs études à une date ultérieure.

15. Que tous les conseils scolaires de l'Ontario soient tenus de fournir des services d'éducation de la petite enfance accessibles à tous dans les écoles publiques et séparées pour les enfants dès l'âge de trois ans.

16. Que le gouvernement de l'Ontario assure une aide financière appropriée aux conseils scolaires pour la prestation de ces services d'éducation de la petite enfance.

17. Que l'existence et l'importance des services d'éducation de la petite enfance fassent l'objet d'une campagne dynamique de publicité auprès des parents, accompagnée d'efforts spéciaux pour inciter les parents au statut socio-économique inférieur à faire profiter leurs enfants de cette possibilité.

18. Que les politiques et méthodes des écoles élémentaires de l'Ontario soient fondées sur le principe selon lequel tous les enfants, sauf ceux atteints de déficiences physiques ou mentales précises insurmontables, peuvent acquérir les connaissances théoriques et pratiques communes nécessaires grâce aux méthodes pédagogiques appropriées.

19. Que toutes les écoles de l'Ontario cessent de recourir au groupement selon les aptitudes dans l'enseignement de toutes les matières, et que cette pratique soit expressément interdite, si nécessaire, par le ministère de l'Éducation.

20. Que la pratique de l'apprentissage "en spirale" du programme scolaire soit abandonnée dans toutes les écoles élémentaires de l'Ontario.

21. Qu'en lieu et place de cette pratique, la politique de l'éducation en Ontario établisse pour chaque année d'étude des objectifs séquentiels.

22. Que les principes essentiels de l'apprentissage par objectifs soient intégrés à l'enseignement dans chaque école élémentaire, au moins en ce qui a trait au traitement séquentiel des tâches d'apprentissage dans chaque matière, à la maîtrise de chaque tâche avant de passer à la suivante, et à l'aide personnalisée dont peuvent avoir besoin les élèves pour maîtriser chaque tâche.

23. Que des tests provinciaux normalisés au moins dans les domaines suivants : compréhension de la lecture, écriture (notamment la grammaire, l'orthographe et la ponctuation), mathématiques, raisonnement, résolution de problèmes et aptitude à apprendre, et dans les autres matières du programme scolaire obligatoire au palier secondaire, soient administrés à tous les élèves du palier élémentaire et du palier secondaire, à intervalles appropriés au cours des années d'étude.

24. Que ces tests provinciaux normalisés visent principalement des fins diagnostiques, permettant de fournir l'aide d'appoint appropriée à tous les élèves dont le rendement lors des tests présente des lacunes dans un ou plusieurs domaines.

25. Que la promotion sociale automatique des élèves qui accusent un retard important au plan de l'apprentissage soit remplacée par leur inscription à des programmes de rattrapage d'été, suivis d'une évaluation permettant de savoir s'ils ont fait suffisamment de progrès pour suivre les cours de l'année suivante, avec ou sans aide complémentaire au cours de l'année scolaire.

26. Qu'en dernier ressort, les élèves qui n'ont pas fait suffisamment de progrès lors des programmes estivaux de rattrapage pour être en mesure de suivre les cours de l'année suivante redoublent leur année pour suivre des cours de

rattrapage, de préférence au sein d'un groupe spécial permettant un enseignement plus individualisé que dans les classes ordinaires.

27. Que la politique actuelle de compartimentation des élèves de l'école secondaire dans des cours de niveau avancé, général et fondamental soit abo ie, et remplacée par une voie unique non différenciée de qualité pour tous les élèves.

28. Que le système de crédits soit aboli ou éliminé progressivement, et remplacé par un programme commun d'apprentissage des contenus essentiels pour tous les élèves, sans cours optionnels en $9^{e}$ et $10^{e}$ année, et avec un nombre limité de cours optionnels en $11^{e}$ et $12^{e}$ année selon le niveau de rendement dans les matières essentielles.

29. Que les élèves forment une classe hétérogène stable pour la plupart de leurs matières communes chaque année et que l'enseignant chargé de la classe assure, si possible, l'enseignement d'au moins deux matières pour favoriser des contacts soutenus avec les élèves.

30. Que l'enseignement correctif ait recours de plus en plus à l'ordinateur à l'école élémentaire et à l'école secondaire, étant entendu que l'ordinateur ne peut remplacer l'attention personnalisée et soutenue de l'enseignant, et que son utilisation doit en tenir compte.

31. Que l'école secondaire prenne l'initiative de sensibiliser tous les élèves au préjudice qu'ils peuvent porter à leurs études par un travail à temps partiel excessif, et que soit envisagée la possibilité d'inscrire dans le code de conduite de l'école la période maximale acceptable de travail à temps partiel au cours de l'année scolaire.

32. Que les écoles secondaires et les conseils scolaires étudient la possibilité d'établir des programmes coopératifs avec le milieu des affaires, permettant d'offrir aux élèves des périodes limitées de travail à temps partiel, sous réserve qu'ils fréquentent assidûment l'école et obtiennent des notes satisfaisantes.

33. Que le milieu des affaires et les entreprises petites, moyennes et grandes reconnaissent qu'il est insensé et socialement irresponsable d'offrir aux élèves des périodes excessives de travail à temps partiel au cours de l'année scolaire ou de les inciter à quitter l'école en leur offrant un travail à temps plein.

34. Que les activités parascolaires continuent d'être reconnues comme un élément essentiel du programme, et non comme un luxe inutile, dans toutes les écoles secondaires, et que les écoles encouragent activement les élèves à participer à ces activités.

35. Que l'âge de la scolarité obligatoire ne soit pas actuellement modifié, mais que tous les intervenants à tous les niveaux du système d'éducation considèrent qu'il leur revient de tout mettre en oeuvre pour motiver, encourager et aider les jeunes à poursuivre leurs études secondaires jusqu'à l'obtention du diplôme.

## NOTES

1. Robert M. Stamp. Ontario Secondary School Program Innovations and Student Retention Rates: 1920s - 1970s. Report to the Ontario Study of Relevance in Education and the Issue of Dropouts. 1er septembre 1987, tableau 4.4, p. 59.

2. Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, Comité de recherches provincial, At What Cost? A Study of the Role of the Secondary School in Ontario (1976), p. 20.

3. Decima Research, A Report to the Ontario Study of the Relevance of Education and the Issue of Dropouts (septembre 1987), tableau 26, p. 45.

4. "Peterson calls for change to improve school systems" Toronto Star (4 mars 1987), p. 1.

5. Ontario, ministère du Trésor, Étude du secteur tertiaire de l'Ontario (décembre 1986), p. 19.

6. Carnegie Forum on Education and the Economy, A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century. Report of the Task Force on Teaching as a Profession (mai 1986), p. 13-14.

7. Étude du secteur tertiaire de l'Ontario, op. cit., p. 23.

8. Conseil économique du Canada, Making Technology Work: Innovation and Jobs in Canada (1987), p. 31.

9. United States, Department of Education, The National Commission on Excellence in Education, A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform (1983), p. 7.

10. Organisation de coopération et de développement économiques, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Conseil d'administration, Transition to Adulthood (mai 1984), p. 61.

11. Eli Ginzberg, Thierry J. Noyelle et Thomas M. Stanback, Technology and Employment: Concepts and Clarifications. Conservation of Human Resources, "Studies in the New Economy" (Westview Press, 1986), p. 54.

12. Étude du secteur tertiaire de l'Ontario, op. cit., p. 23.

13. Ibid., notes supplémentaires, p. 11.

14. Olivier Bertrand et Thierry Noyelle. Changing Technology, Skills and Skill Formation: The Policy Implications of the OECD/CERI Comparative Study of Financial Service Firms. A Report to the Center for Educational Research and Innovation of the Organization for the Economic Cooperation and Development (octobre 1986), p. 5.

15. Ibid., p. 7.

16. Étude de la pertinence de l'Éducation en Ontario et de la question des décrocheurs, Economic Benefits from Increased Education. Étude interne.

17. Decima Research, op. cit., tableau 6, p. 13.

18. Goldfarb Consultants, Student Retention and Transition in the Secondary Schools. A research report for the Ontario Study of the Relevance of Education and the Issue of Dropout (septembre 1987), p. 64.

19. Bertrand et Noyelle, op. cit., p. 9.

20. H. Levin et R. Rumberger, The Educational Implications of High Technology, "Project report N° 83-A4 (Standford University, Institute for Research on Educational Finance and Governance, 1983). (Cité par D.W. Livingstone dans "Job Skills and Schooling: A Class Analysis of Entry Requirements and Unveremployment", Revue canadienne de l'éducation, hiver 1987, p. 25.)

21. Diane Ravitch, The Schools We Deserve: Reflections on the Educational Crises of Our Time (New York, Basic Books, 1985), p. 39.

22. "Teaching of social skills in classroom becomes major challenge for schools", Globe and Mail (13 août 1987), p. A19.

23. "School system fails fob market test most bosses report", Toronto Star (9 mai 1987).

24. Humber College, Reading Skills of Humber College Freshmen. Non publié.

25. D. John Phillips, "The School Leaver and the Outside World: What's Happening at the York Board of Education to Help Prepare Youth for the Working World", Education Canada (automne 1984, vol. 25, n° 3), p. 30.

26. Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, At What Cost?, op. cit., p. 26.

27. Oswald Hall et Richard Carlton, Basic Skills at School and Work: The Study of Albertown, "Rapport hors série, n° 1" (Conseil économique de l'Ontario, 1977), p. 258.

28. Mark Holmes, Ontario's Goals of Education: Obsolete and Obscure (1985), p. 3. Rapport non publié.

29. Ontario, ministère de l'Éducation, Les années de formation. Circulaire P1J1. Politique provinciale sur les programmes d'études aux cycles primaire et moyen dans les écoles publiques et séparées de l'Ontario (1975), p. 2, 6.

30. Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, At What Cost?, op. cit., p. 34.

31. Viviane De Landsheere, "Minimum Competency in Secondary Education", Prospects, quarterly review of education, n° 61 (1987), UNESCO p. 40-41.

32. "School system fails...", Toronto Star, op. cit.

33. Ernest L. Boyer, High School: A Report on Secondary Education in America. The Carnegie Foundation for the Advancement of Learning (New York, Harper & Row, 1983), p. 56.

34. Ontario, ministère de l'Éducation, Curriculum Guideline, English. Intermediate and Senior Divisions (1987), p. 2.

35. Boyer, op. cit., p. 111.

36. Cité dans Ravitch, op. cit., p. 131.

37. Ontario, ministère de l'Éducation, Les années de formation, op. cit., p. 5.

38. Ontario, ministère de l'Éducation, Curriculum Guideline, History and Contemporary Studies. Intermediate Division, Senior Division, Ontario Academic Courses (1986), p. 5.

39. Goldfarb Consultants, op. cit.

40. Ontario, ministère de l'Éducation, Statistiques sur l'éducation en Ontario 1985, tableau 2.91, p. 30.

41. Étude de la pertinence de l'éducation en Ontario et de la question des décrocheurs, The Dropout Rate in Ontario. Étude interne.

42. Ibid.

43. Étude de la pertinence de l'éducation en Ontario et de la question des décrocheurs, Education Status of the Ontario Population. Étude interne.

44. John Porter, B.R. Blishen et Maria Barados, Survival of a Grade 8 Cohort: A Study of Early School Leaving in Ontario (1977), p. 130.

45. E.N. Wright. The Retention and Credit Accumulation of Students in Secondary School. A Follow-up from the 1980 Grade Nine Student Survey (Toronto Board of Education, Research Service, mai 1985), p. 37.

46. Boyer, op. cit., p. 244-245.

47. Porter, Blishen et Barados, op. cit., tableau 2.3, p. 36.

48. Wright, op. cit., p. 23.

49. Alan J.C. King, The Adolescent Experience (Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, Comité de recherches, 1986), p. 63.

50. Ibid.

51. E.N. Wright et G.K. Tsuji, The Grade Nine Student Survey: Fall 1982 (Toronto Board of Education, Research Service, octobre 1983), tableau 34, p. 58.

52. King, The Adolescent Experience, op. cit., p. 60.

53. Jeannie Oakes. Keeping Track: How Schools Structure Inequality (New Haven, Yale University Press, 1985), p. 40.

54. Cicely Watson, Focus on Dropouts (Institut d'études pédagogiques de l'Ontario), p. 38.

55. Garrett Galvin. A Study of Student Retirement in Secondary Schools of the Lakehead Board of Education, September 30, 1977 to January 31, 1979 (Lakehead Board of Education, 1979), p. 82.

56. Beatrice G. Reubens, Secondary School Vocational Training in the United States. Paper presented in Modena, Italy, Mai 19, 1985 (New York, Conservation of Human Resources, Columbia University), p. 14.

57. Watson, op. cit., p. 46.

58. Wright, op. cit., tableau 7, p. 17.

59. Wendy K. Warren et Alan J.C. King, School to Work Study (Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, Comité de recherches provincial, décembre 1979), tableau 11, p. 26.

60. Russell W. Rumberger. "High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence", Review of Educational Research (été 1987, vol. 57, n° 2), tableau 3, p. 109.

61. Roger C. Mills, Relationship Between School Motivational Climate, Teacher Attitudes, Student Mental Health, School Failure and Health Damaging Behavior. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference (Washington D.C., avril 1987), p. 9.

62. Robert L. Sinclair et Ward J. Ghory, Reaching Marginal Students: A Primary Concern for School Renewal (McCutchan Publishing Corporation, 1987), pages 54-55.

63. Ibid., p. 56.

64. Gary G. Wehlage et Robert A. Rutter, "Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem?", Teachers College Record. Teachers College, Columbia University, (vol. 87, n° 3, printemps 1986), p. 385.

65. Organisation de coopération et de développement économiques, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Education and Work: The Views of the Young (1983), p. 14.

66. Alan J.C. King, "Secondary School to Work: Difficult Transition", Interchange (vol. 11, n° 3, 1980-1981), p. 50.

67. United States General Accounting Office, School Dropouts: The Extent and Nature of the Problem. Briefing Report to Congressional Requesters (juin 1986), p. 29.

68. Dale Mann, "Can We Help Dropouts: Thinking About the Undoable", Teachers College Record. Teachers College, Columbia University (vol. 37, n° 3, printemps 1986), p. 313.

69. Wehlage et Rutter, op. cit., p. 390-391.

70. Mills, op. cit., p. 12.

71. Boyer, op. cit., p. 246.

72. Sinclair et Ghory, op. cit., p. 5.

73. New York City Dropout Prevention Program, New York City Board of Education, Guide to Materials, p. 11.

74. L.J. Schweinhart et P. Weikart, "The Promise of Early Childhood Education", Phi Delta Kappan (avril 1985), p. 552.

75. Mortimer J. Adler, The Paideia Proposal: An Educational Manifesto (MacMillan, 1982), p. 45.

76. John I. Goodlad, A Place Called School: Prospects for the Future (McGraw-Hill, 1984), p. 141-142.

77. Dominick Esposito. "Homogeneous and Heterogeneous Ability Grouping: Principal Findings and Implications for Evaluating and Designing More Effective Educational Environments", Review of Educational Research (vol. 43, n° 2), pages 171, 177.

78. Yehezkel Dar. "Teachers' Attitudes Toward Ability Grouping: Educational Considerations and Social and Organizational Influences", Interchange (vol. 16, n° 2, été 1985), p. 17.

79. Barry J. Wilson et Donald W. Schmits, "What's New in Ability Grouping?", Phil Delta Kappan (avril 1978), p. 535.

80. Goodlad, op. cit., p. 192.

81. Sharon Abbey, "What Parents Are Asking About Primary Education", Federation of Women Teachers' Associations of Ontario Newsletter (juin 1987), p. 4.

82. "Key to education is love of learning", Toronto Star (10 mai 1987).

83. Goodlad, op. cit., p. 166.

84. "We're all to blame for our schools", Toronto Star (10 mai 1987).

85. D.W. Livingstone, D.J. Hart et L.E. Davie, Public Attitudes Toward Education in Ontario, 1984. Fifth OISE Survey, "Hors série, 62" (Institut d'études pédagogiques de l'Ontario), tableau 3.3, p. 26.

86. "Test school system, taxpayers say", Toronto Star (26 avril 1987).

87. Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, At What Cost?, op. cit., p. 18, 20.

88. Goodlad, op. cit., p. 155.

89. Oakes, op. cit., p. 40.

90. Ibid., p. 192.

91. Ibid., p. 91.

92. Ontario, ministère de l'Éducation, "Curriculum Guideline, English", op. cit., p. 14-15.

93. A.J.C. King et J. Hughes, Secondary school to Work: A Difficult Transition (Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, Comité de recherches, 1985), pages 12-14.

94. Oakes, op. cit., p. 194.

95. Ibid., p. 195.

96. Organisation pour le Développement et la Coopération économique, Education in Modern Society (1985), p. 69-70.

97. Boyer, op. cit., p. 126.

98. Adler et al., op. cit., p. 15.

99. Ravitch, op. cit., p. 16, 313.

100. Jack D. Little, Extension 2001. Paper delivered to principals of schools in the Board of Education of the City of London (avril 1987), p. 7.

101. Ontario, ministère de l'Éducation, Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur. La préparation du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (1984), p. 1.

102. Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, At What Cost?, op. cit., p. 47.

103. King et Hughes, op. cit., p. 9.

104. King, "Secondary School to Work: Difficult Transition", op. cit., p. 45.

105. Gordon Berlin et Joanne Duhl, Education, Equity and Economic Excellence: The Critical Role of Second Chance Basic Skills and Job Training Programs (1984), pages 45, 47. Document non publié.

106. "Why not a school for jocks?", Toronto Star, (10 mai 1987).